

DOCUMENT RESUME

ED 196 559

PS 011 924

AUTHOR Van Herrewdghé, M. L., Ed.
TITLE Educational Research in Relation to the Rights of the Child (Les Sciences De L'Education en Relation Aux Droits De L'Enfant).
FUB DATE 79
NOTE 386p.; Papers presented at the meeting of the Executive Committee of the World Association of Educational Research (1st, Berlin, D.D.R., April, 1978).
LANGUAGE English: French: Spanish: German
EDRS PRICE MF01 Plus Postage. PC Not Available from EDRS:
DESCRIPTORS *Child Development; *Children; *Civil Liberties; *Educational Experience; Educational Policy; *Educational Research; Foreign Countries; *School Role; Student Rights
IDENTIFIERS Belgium; Bulgaria; East Germany; England; France; Germany; Hungary; Italy; Norway; Poland; Rumania; Spain; Turkey

ABSTRACT

This collection of 24 articles explores how educational research, programs and policies in several countries are related to the issue of children's rights. Several of the collected articles focus on aspects of children's experience and development. Group membership, children's right to happiness, the development of an optimistic outlook among children, students' responsibilities, growing up at school, socialization, personality development, psychological effects of educational programs on immigrant children, the position of the teacher discussing controversial issues, the orientation of children toward work, child abuse and neglect, the human rights of the juvenile delinquent, and individual differences of children are among the topics discussed. Some of the articles explore social conditions and describe institutional practices. The relationship of class differences and equality of opportunity, educational practices and the rights of infants, education in the German Democratic Republic, sexual differentiation in educational programs, and problems of sanitation, education and society are among the topics discussed. Additionally, several articles examine the nature and methods of educational research and suggest future directions for such research. (Author/RH)

* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *

ED196559

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH,
EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF
EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

EDUCATIONAL RESEARCH IN RELATION
TO THE RIGHTS OF THE CHILD
LES SCIENCES DE L'EDUCATION EN RELATION
AUX DROITS DE L'ENFANT

1979

Association Mondiale des Sciences
de l'Education
World Association
for Educational Research

Editor - Editeur
PROF. DR. M.-L. VAN HERREWEGHE

with the cooperation of
'avec le concours de

H. KLEIN, Berlin (D.D.R.) - M. KOSKENNIEMI, Helsinki
J. SANDVEN, Oslo - M.B. SUTHERLAND, Leeds

Gen.Secr. of the W.A.E.R.
Secr.Gén. de l'A.M.S.E.
Rijksuniversiteit Gent
Henri Dunantlaan 1
B-9000 Gent(Belg.)

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS
MATERIAL IN MICROFICHE ONLY
HAS BEEN GRANTED BY

M.-L. van
Herreweghe

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES
INFORMATION CENTER (ERIC)."

PS 011924

A tous les enfants du monde

To all the children of the world

CONTENTS - TABLE DES MATIERES

Contents - Table des matières	I
Preface	IV
Avant-Propos	V
Introduction, by M.-L. van HERREWEGHE	VI
Introduction, par M.-L. van HERREWEGHE	IX
 L'enfance laborieuse: pour une pédagogie critique du travail, par E. BECCHI & A. MARAZZI (Université de Pavia & Scuola Media Statale de Viggiù, Varese, Italie)	1
 Le droit d'enfants déshérités à une meilleure éducation. Bilan d'une recherche-action, par J. BURION (Université de l'Etat à Mons, Belgique)	23
 La investigación pedagógica y los derechos del niño (en torno al principio 7 de la declaración de los derechos del niño: igualdad de oportunidades ante la educación), por J.B. CAPARRÓS MORATA (Director of Canary Islands Mathematics Project, Las Palmas de Gran Canaria, Islas Canarias, España)	38
 Le rôle des relations en groupe dans la formation de la personnalité de l'enfant, par A. DANCZULY (Université "Babes-Bolyai", Cluj-Napoca, Roumanie)	54
 Le droit du jeune enfant au bonheur, par M. DEBESSE (Sorbonne, Paris, France)	70
 Realization of the children's rights in the social practice of the education, by E. FOLDES & M. HORVATH (Hungarian Academy of Sciences, Budapest, Hungary)	84
 Influencia generalizada de la familia, por D.V. GARCIA HOZ (Universidad Complutense de Madrid, España)	97
 Billing students' rights, by Claire IRWIN & Wm. REITZ (Wayne State University, Detroit, U.S.A.)	113
 Interfunctional being of a young person growing up at school as an institution. A psychosocial approach, by B. JANUSZEWSKI (Abteilung für Heilpädagogik der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Köln, Bundesrepublik Deutschland)	127

II

The right to education and its implementation in the educational system of the German Democratic Republic, by H. KLEIN (Humboldt-Universität, Berlin, German Democratic Republic)	152
The role of youth associations in the social system of education, by S. KOWALSKI (Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland)	169
Motivational situations as factors in developing the child's personality and in respecting his rights, by A. LAZAR (Branch of the Roumanian Academy, Social Science Centre, Tîrgu-Mures, Romania)	184
La scolarisation bi-culturelle des enfants des travailleurs portugais immigrés, par H. MARMOZ-VASCONCELOS & L. MARMOZ (Université de Caen, France)	195
Crise dans l'enfance, par M. MARTINEZ MARTIN (Dpto. Pedagogía Sistemática, Universidad de Barcelona, España)	204
Le terrain aptitudinal - concept et schéma en vue d'assurer à l'enfant une orientation professionnelle compétante et optimale, par D. MUSTER (Institut central de perfectionnement des enseignants, Bucarest, Roumanie)	220
La educación del 'delincuente' juvenil y los derechos humanos en España (breve análisis histórico y sugerencias para un inmediato futuro), por J. ORTEGA ESTEBAN (Universidad de Salamanca, España)	233
The right to every child to all-round and harmonious development, by G.D. PIRYOV (Corresponding Member of the Bulgarian Academy of Sciences, Sofia, Bulgaria)	257
Future tasks of educational research as related to rights of children, by J. SANDVEN (University of Oslo, Norway)	268
The teaching of controversial material and the rights of children, by L. STENHOUSE (University of East Anglia, Norwich, England)	281
Educational research and the rights of the child: the UK situation, by M.B. SUTHERLAND (University of Leeds, United Kingdom)	294
Sexual differentiation in education and implications for potential participation in social life. Some manifestations of Turkish primary and secondary education, by E.M. TAN (University of Ankara, Turkey)	309
Les sciences de l'éducation, défi à l'humanité, par M.-L. van HERREWEGHE (Rijksuniversiteit Gent, Belgique)	332

III

Nécessité - possibilité - limites de l'éducation, par J.J.R. VERBIST (Rijksuniversiteit Gent, Belgique)	343
Der Deutsche Kinderschutzbund (DKSB) - 25 Jahre Arbeit für das Kind -, bei J. ZIELINKSY (Rhein-Westfälischen Technische Hochschule, Aachen, Bundesrepublik Deutsch- land)	353
Index Nominum	368

PREFACE

When the idea of this publication was issued for the first time, the members of the Editorial Board were immediately conscient of the value which could be attributed to a thorough study of the problem of "Educational Sciences in Relation to the Rights of the Child". On the other hand, they felt its limits imposed by the restricted time in which the publication had to be realized and by the complexity of the problem, which is situated as well in the totality of educational sciences as in the study of the fundamental laws that direct the community of men and stress the first law of the child's right of education.

This volume is intended as a first step in the direction of the task taken up by the World Association for Educational Research.

We owe the fact that the realization has been brought to an end, to the spontaneous response of the colleagues, but also to the assiduous work of some collaborators of the Laboratory of Experimental, Psychological and Social Education of the Rijksuniversiteit Gent.

More in particular, we want to thank Dr. F. Van Besien for his revision and arrangement of the texts, Mrs. L. van Loo - Van Imschoot, who - in her dynamic and efficient way - dealt with the enormous job of page-setting, assisted by Mrs. Botterman - De Vlieghe, and Mr. W. Pardon who directed the printing activities which lead to the final result: the volume.

This volume is dedicated *to all the children of the world* in the hope that, one day, the efforts of science may lead to synthetical results by which education will have a more precise basis and will be able to form with more certainty "the civilized adult" in each child of any race and of any continent.

We wish to stress that the ideas developed remain with the responsibility of their author.

Prof. Dr. M.-L. van Herreweghe
President of the W.A.E.R.

AVANT-PROPOS

Lorsque l'idée de cette publication fut émise, les membres de l'Editorial se rendaient immédiatement compte d'une part de la valeur que pourrait avoir une étude approfondie sur le problème des "Sciences de l'Education en relation aux Droits de l'Enfant" et d'autre part sur les limitations que cette étude impose d'ore et déjà à la suite du temps limité dans lequel la publication devait se réaliser et de la complexité du problème qui se situe tout autant dans l'ensemble des sciences de l'éducation que dans l'étude des lois fondamentales qui régissent la communauté des hommes et soulignent la loi de base pour l'enfant dans son droit à l'éducation. Ce volume se veut un premier pas dans la direction de la tâche que l'Association Mondiale des Sciences de l'Education a commencée.

Que la réalisation a pu être menée à bonne fin, nous le devons à la réponse spontanée des collègues, mais aussi au travail assidu de quelques collaborateurs du Laboratoire de Pédagogie Expérimentale, Psychologique et Sociale de la Rijksuniversiteit Gent.

Particulièrement nous tenons à remercier le Dr. F. Van Besien qui s'est chargé de la révision et groupement des textes, Mme. L. van Loo - Van Imschoot, qui avec la dynamique et l'efficacité qui lui sont propres, à prise à charge tout le gros travail de la mise en page avec l'aide de Mme. Botterman - De Vliegheer, et Mr. W. Pardon qui a dirigé le travail de l'imprimerie jusqu'au résultat final : le volume.

Nous le dédions à tous les enfants du monde et souhaitons que les efforts des chercheurs puissent aboutir un jour à des résultats de synthèse par lesquels l'éducation aura des bases plus exactes et pourra former avec plus de certitude "l'adulte civilisé" dans chaque enfant de toute race et de tout continent.

Nous tenons à souligner que les idées émises n'engagent qu'uniquement les auteurs eux-mêmes.

Prof. Dr. M.-L. van Herreweghe
Président de l'A.M.S.E.

INTRODUCTION

At the time of the first meeting of the Executive Committee of the World Association of Educational Research in Berlin (D.D.R.), April 1979, after the Gent Congress of 1977, the United Nations had already proclaimed "1979 - Year of the Child".

The Executive Committee, consisting of Prof. H. Klein (Berlin-D.D.R.), Prof. M. Koskenniemi (Helsinki), Prof. J. Sandven (Oslo), Prof. M. Sutherland (Leeds), and Prof. M.-L. van Herreweghe (Gent), studied the advisability of a special publication by the Association. The aim of this publication was to underline the importance or even the undeniable necessity of educational research and the duty of society to favour it. Indeed, one of the most important tasks of society is to offer its children an appropriate education, which is sound and motivated, sustained as much as possible by a scientific basis, always in progress, and suited to help the child on his way to self-realization and to a happy future.

The Executive Committee decided to propose to the members of the Association the publication of a collection of papers under the title "Educational Research in relation to the Rights of the Child". Several members immediately answered the proposition and promised to contribute within the required time which was relatively short. We wish to thank them all for their tokens of good-fellowship, of attachment to their task, and of commitment towards their discipline, but above all towards the child and his education.

"The child has the right to free education" certainly is an utterance which is a key-word, a permanent appeal, an imperative to every pedagogue, worth of this name, and offers him the fundamental meaning of his pedagogical work. This sentence was taken as a starting point for this collection and it will remain the final objective, and even the driving force of each activity organized by W.A.E.R. and by each of its members. The child's right to free education is, moreover, the starting point and the

motivation of all educational work.

It would undoubtedly be very useful and interesting to make a general survey of the different domains which have particularly held the attention of the educationists, in order to come closer to a synthesis, which seems, however, to become more and more impossible. Even when all education is confronted with the complexity and the totality of the child, the study of educational science, educational research, the experiments in the domain, are - more than in other disciplines - limited by fragmentarity, incompleteness or by over-specificity. We all know that educational science owes a lot to many other disciplines. The Paris congress of 1973 was devoted to the study of this problem.

In their endeavour to undertake the study of the child as a undivisible totality, many educationists have tried to present structures, models, tables, representations trying in some or another way to grasp the pedagogical act as an act of synthesis, as a total approach of the individual.

Starting from the current differences on the philosophical level, and which were all tied to particular conceptions of the relation between "man" and "ideal", one can set out for the traces of education dictated by the various societies and the ideal by which they are guided. Educational schools of thought have emanated from different orientation towards spiritualism or materialism, individualism or collectivism, rationalism or spiritualistic philosophy. Beyond any doubt, the development of any new phenomenon, not necessarily having an immediate impact on the child and his education, gives a new direction to this science, which, more than other sciences, is normative and shares - apart from the fundamental laws that govern the child's progress to adulthood and that are not exclusively educational in nature - every change of man in this world. It cannot escape from the sensibility of the individual himself and from the dynamic character which makes him inerrable and unpredictable in his development, in his reactions and realizations.

That, however, this child of man must be conceived and welcomed,

fed, helped, guided and educated untill his full maturity, remains a fundamental right, at last recognized by the entire world and formulated in the Declaration of the Rights of the Child, no sooner than twenty years ago.

Educational science is also still very young. Its philosophical contents is perhaps older, but in its experimental scientific aspects it is only a few decades old.

This collection of papers is not intended as a synthesis of all the studies and works of all tendencies, of all the theories which have been elaborated since the beginning of scientific education. It comprises articles with the results of reflection, research and study, and which often reflect the difficulty and the complexity of educational research. Educational science is, indeed, even more difficult because the object of its concern and work is most delicate, namely "the making of man", who is, as it is formulated by Pascal, "not only a reed, the most feeble of nature, but a thinking reed".

This collection of articles by great contemporary educationists - members of the World Association for Educational Research - is to be regarded as the science itself: modest, marked by scientific honesty, conscious of its limits and deficiencies, presented in off-set print, but delicately with the characteristic of every true educator, i.e. love towards the child, this young human being, who carries tomorrow's humanity and the hope for a world in which - for everybody - it will be good to live.

Prof. Dr. M.-L. van Herreweghe
President of the W.A.E.R.

INTRODUCTION

Lors de la première rencontre à Berlin (D.D.R.) en avril 1978 du Bureau de l'Association Mondial des Sciences de l'Education, après le Congrès de Gent 1977, Les Nations Unies avaient déjà déclarées "1979 - Année de l'enfant".

Le Bureau en la personne des professeurs H. Klein (Berlin-D.D.R.), M. Koskenniemi (Helsinki), J. Sandven (Oslo), M.B. Sutherland (Leeds) et M.-L. van Herreweghe (Gent) se pencha sur l'opportunité d'une publication par l'Association, qui pourrait souligner l'importance, voire la nécessité indéniable de la recherche éducationnelle et le devoir de la société de favoriser celle-ci, si cette société ne veut pas se soustraire à son devoir primordial de fournir à ses enfants une éducation appropriée, solide et motivée, soutenue autant que possible par des bases scientifiques toujours en progrès et apte à aider l'enfant dans la réalisation du soi et dans son acheminement vers une destinée heureuse.

Le Bureau décida de proposer aux membres de l'Association la publication d'un recueil d'articles intitulé: "Les Sciences de l'Education en Relation aux Droits de l'Enfant". Plusieurs membres ont immédiatement réagis sur la proposition et se sont engagés à y apporter leur collaboration en deans du délai fixé qui, par ailleurs, fut assez bref. Nous tenons à les remercier tous personnellement pour leur marque de collégialité, d'attachement à leur tâche et d'engagement vis-à-vis de leur discipline et surtout vis-à-vis de l'enfant et son éducation.

"L'enfant a droit à l'éducation gratuite" est sans aucun doute la sentence qui, pour tout éducateur, digne de ce nom, signifie un mot d'ordre, un appel constant, un impératif qui fait l'objet de sa sollicitude et donne le sens fondamental à son travail d'éducateur. Ce fut cette phrase qui fit le point de départ de ce recueil et qui restera l'objectif final, sinon la force motrice de toute

activité élaborée par l'A.M.S.E. et par chacun de ses membres. Le droit de l'enfant à l'éducation gratuite est d'ailleurs le point de départ et la motivation de tout travail pédagogique.

Faire un tour d'horizon des différents domaines dans l'éducation qui ont particulièrement retenu l'attention des pédagogues et qui ont fait l'objet de leurs études et de leurs recherches scientifiques, serait sans aucun doute un travail utile, intéressant et pourrait signifier un pas vers une vue de synthèse qui cependant semble de moins en moins réalisable. Alors que toute éducation est confrontée avec la complexité et la totalité de l'éduqué, l'étude des sciences de l'éducation, la recherche éducationnelle, les expériences dans le domaine, sont plus que dans quelque autre discipline, limitées par le fragmentaire, l'incomplet ou le très spécifique. Nous savons que les sciences de l'éducation sont tributaires de plusieurs autres disciplines. Le Congrès de Paris en 1973 en fit l'objet de ses discussions et de ses travaux. Dans leur préoccupation de se jeter sur l'étude de l'enfant dans sa totalité ou indivisibilité, nombre d'éducateurs ont essayé de fournir des structures, des modèles, des tableaux, des représentations qui tous tâchaient de saisir quelque part l'acte éducationnel comme un acte de synthèse, comme une approche totale de l'individu.

Partant des différents courants d'ordre philosophiques et qui tous s'attachaient à une conception particulière de la relation "homme - idéal" qu'ils croyaient pouvoir réaliser, on peut s'acheminer sur les traces d'éducatrices dictées par les différentes sociétés et l'idéal qui les guident. Tout en s'attachant aux orientations qui émanent de motivations spirituelles ou matérialistes, individualistes ou collectivistes, rationalistes ou spiritualistes, des écoles éducationnelles spécifiques se dégagent. Et sans aucun doute, le développement de tout phénomène qui ne se présente pas nécessairement et immédiatement avec un impact sur l'enfant et son éducation, donne tout de même de loin ou de près, une direction nouvelle à cette science, qui plus que quelque autre discipline reste normative et partagée - à part les lois fondamentales qui régissent l'acheminement de l'enfant vers

l'âge adulte, et qui ne sont pas exclusivement d'ordre éducationnel - de tout changement dans l'homme et dans le monde. Elle ne peut se soustraire à la sensibilité de l'individu lui-même et à son caractère dynamique qui souvent le rend insaisissable et imprévisible dans son développement, dans ses réactions, dans ses réalisations.

Que cependant ce petit de l'homme doit nécessairement être conçu et reçu, nourri, aidé, guidé et éduqué jusqu'au moment de sa totale maturité reste un droit fondamental que le monde entier a enfin reconnue et formulé dans sa déclaration des Droits de l'Enfant, il y a vingt ans à peine.

Les Sciences de l'Education sont fort jeunes également. Dans leur aspect philosophique elles ont plus d'âge, dans leur aspect scientifique expérimental elles ne comptent que quelques décennies.

Ce recueil n'envisage nullement de se présenter comme une oeuvre de synthèse de toutes les études, de tous les travaux, de toutes les tendances, de toutes les théories qui ont été élaborées depuis le temps où l'éducation s'est approprié le qualificatif scientifique. Il comprend des articles avec des résultats de réflexion, de recherche, d'études, qui souvent reflètent une lueur du gros et lourd travail que sont des sciences de l'éducation et qui restent d'autant plus difficiles parce que l'objet de leur sollicitude et de leur oeuvre est précisément le plus délicat - notamment "faire l'homme", qui pour le laisser dire par Pascal n'est qu'un roseau, le plus faible de la nature, mais c'est un roseau pensant".

Ce recueil est l'oeuvre de quelques grands éducateurs contemporains - membres de l'Association Mondiale des Sciences de l'Education. Il se veut comme la science elle-même: modeste, marqué d'honnêteté scientifique, reconnaissant ses limites et carances, présenté en off-set print, mais avec la caractéristique de tout vrai pédagogue, dédié avec amour à l'enfant, ce petit de l'homme qui porte en lui l'humanité de demain et l'espoir d'un monde où - pour tous - il fera bon d'y vivre.

Prof.Dr.M.-L.van Herreweghe
Président de l'A.M.S.E.

*"Le travail n'est pas un poids,
une punition, une constriction,
mais une qualité de la vie."*

E. Becchi & A. Marazzi

L'ENFANCE LABORIEUSE*
POUR UNE PEDAGOGIE CRITIQUE DU TRAVAIL

par

E. BECCHI & A. MARAZZI

(Université de Pavia & Scuola Media
Statale de Viggiù, Varese, Italie)

1) *Les représentations de l'enfance.*

L'image "bourgeoise" de l'enfance: un moment de la vie prolongé le plus longtemps possible, qui, dans le langage courant comprend également les distinctions plus savantes de prime enfance et de seconde enfance et s'étend jusque vers l'adolescence elle-même. Les deux siècles qui nous séparent de la naissance du sentiment de l'enfance¹ ont renversé l'image de l'enfance elle-même: depuis son assimilation à l'âge adulte, assimilation qui est entrée définitivement en crise à la fin de l'Ancien Régime, jusqu'à sa séparation de l'adulte lui-même qui est la caractéristique d'une certaine culture actuelle; depuis l'homogénéité de fonctions et d'attributions à grands et petits, typique du passé, jusqu'à l'institution chez l'enfant, dont l'âge se dilate de plus en plus jusqu'à atteindre les 12-14 ans, de l'"autre" chez qui on projette espoirs, utopies dont la réalisation est interdite à l'adulte.

Dans cette évolution de l'idée d'enfance, il y a des conduites spécifiques dont l'histoire fait fonction d'analyseur: parmi ceux-ci le travail et le jeu ont une place privilégiée. Le

* La traduction de cette enquête - qui fait partie d'une recherche plus ample financée par l'Assessorato ai Beni e alle Attività culturali de la Regione Lombardia à la Società di mutuo soccorso, previdenza ed istruzione de Viggiù et dirigée par Egle Becchi et Giorgio Riva - a été faite par Andrea Poggio.

travail qui, au cours des siècles passés, mettait sur la même ligne, dans les classes productives, adultes et non adultes, créait parmi ceux-ci une continuité et un échange non seulement économique mais aussi socialisant (que l'on songe, par exemple, aux boutiques des artisans et, plus tard, aux usines où la fatigue et les protestations assimilaient une masse d'individus de sexe et d'âge divers) constitue maintenant le plus apparent indicateur différentiel de *status* entre adulte et enfant. En effet, l'idée qu'on se fait aujourd'hui du travail est celle d'une activité propre à la personne mûre, qui, si exercée avec précocité, empêche à celui qui ne l'est pas, à l'enfant, de se réaliser pleinement adulte. Le jeu est lui aussi un élément de différenciation; en effet une enfance où une activité productive en dehors de l'école fait partie des mœurs, est considérée abusive, car elle empêche ce comportement adaptatif qu'est le jeu. Mais une vie dépourvue de travail est également impropre pour l'adulte et encore plus paradoxal serait un exercice ludique prolongé, jugé compensatoire ou évasif.

Image "bourgeoise" a-t-on dit, celle de l'enfance qui naît dans une culture urbaine, dans une classe, la bourgeoisie précisément, qui peut se permettre de longs loisirs. Cette image, de nos jours, est typique de certaines couches sociales uniquement et dans des cultures déterminées; elle ne se retrouve pas dans des milieux où la division du travail n'épargne point des lourdes alternances fatigue - loisirs pour l'adulte et contraint l'enfant à de très rares expériences de jeu et d'apprentissage scolaire.³ Il n'est pas nécessaire d'aller bien loin dans le temps et dans l'espace pour rencontrer des idées différentes de l'enfance et des activités qui lui sont propres: à l'intérieur même des sociétés à capitalisme avancé, des groupes sociaux considérables - le prolétariat et le sous prolétariat urbain et extra-urbain - considèrent le monde de l'enfant comme un monde "non autre" et "non divers" de celui de l'adulte. Ces groupes demandent pour l'enfant lui-même (et les âges varient, avec croisements de sexes, histoire, culture différents d'un groupe à l'autre, car l'enfance se termine à 7/8 ans ou se prolonge jusqu'à 13/14 ans) non seulement des devoirs (le travail lui-même),

mais aussi des droits: une école moins longue et moins dure, un apprentissage professionnel plus précoce, varié, moins institutionnalisé, des rencontres, des contacts, des enseignements moins formalisés et pas "scolaires". Ici aussi, sur le plan de l'image comme sur celui de la réalité, l'enfant "bourgeois" et celui prolétaire sont, une fois de plus, différents; et l'objection - évidemment "bourgeoise" - que l'enfance du prolétariat et du sous-prolétariat, qui effectue des expériences de travail bien définies (dès les sept-huit ans pour les garçons, bien avant pour les filles), est aliénée tout court, doit être revue sans aucun préjugé culturel et avec un profond et concret esprit démocratique. En effet, sans toutefois confirmer une division sociétaire qui permet à certains de jouer toute leur vie alors qu'à d'autres la possibilité de jouer est retirée dès leur plus tendre enfance, il faut cependant se demander de quelles dimensions métaéconomiques, c'est à dire culturelles et psychologiques sont doués certains types de travaux dans l'enfance; quelles virtualités pédagogiques à brève et à longue échéance, possèdent ces activités. Il convient encore se demander comment ces activités peuvent être employées à la maison et à l'école, sans tomber pour autant dans l'aliénation et l'exploitation, mais en constituant des expériences formatives pour les adultes et les non-adultes à la fois.

2) Les enquêtes et le contexte.

Il s'agit là d'un problème considérable, qui demande des approches partielles et complémentaires pour être posé et résolu. Nous avons donc opéré un choix, et dans ce choix, le niveau des expériences vécues, des motivations, des attentes, tout cela nous à semblé préjudiciable à une analyse plus détaillée du phénomène qui, à cause de son caractère abusif est, en Italie, connu uniquement au niveau de l'opinion publique, mais presque jamais analysé en termes précis. Sous ce point de vue on s'est demandé sur quelles motivations d'adulte et de non-adulte s'appuie l'évaluation de la scolarité obligatoire et des interdictions de la loi, ainsi que l'encouragement au travail des mineurs en groupes

socio-culturels où les adultes poussent les non-adultes, d'un âge assez précoce, à un travail, même lorsqu'il n'y a point de nécessité économique qui requiert une aide des enfants à la subsistance de la famille. Ce n'est pas tout; les enfants qui travaillent sont certes poussés à le faire par des ordres, des suggestions, des influences familiales et par le plus ample milieu culturel où ils vivent; mais ils font aussi leur travail en suivant des motivations personnelles, qui doivent être notées et interprétées.

Une tentative de réponse à ces questions a été faite par une série d'analyses de l'importance et des expériences vécues du travail des mineurs dans la région la plus industrialisée d'Italie, la Lombardie. Dans la première enquête nous nous sommes servis des résultats obtenus au moyen de questionnaires distribués dans les écoles du IIe Cycle⁵ de la région, en 1975-76, pour le compte du Département Régional de l'Instruction. A ces questionnaires avaient répondu 96% des élèves âgés de 11 à 14 ans.⁶ Nous avons ensuite approfondi, au moyen d'entretiens non directifs, individuels et de groupe avec adultes et enfants, certains thèmes que les questionnaires avaient mis en évidence. Cette deuxième partie de notre recherche s'est déroulée dans un contexte spécifique, Viggiù, une localité de la Lombardie du Nord, proche de la Suisse.

3) Les résultats du questionnaire.

Il s'agit donc d'une macroanalyse et d'une microanalyse. Le contexte le plus ample est celui de la Lombardie (231.830 Km carrés, 8.837.656 habitants le 31 décembre 1975⁷): de très nombreuses industries de diverse importance, un réseau de services sociaux parmi les plus capillaires du pays. Travail pour tous, dans tous les secteurs de production: telle est l'image que durant les années passées, surtout celles autour de 1960 - période de grand bien-être (le "miracle économique" italien) - l'opinion publique nationale a eu de la Lombardie. Image certes schématique et simpliste mais aussi digne de foi: preuve en sont les flux migratoires qui ont investi cette région et qui ont provoqué l'

établissement, sur son territoire, de populations provenant de tous les horizons d'Italie. Une bonne partie des enfants d'âge scolaire qui réside aujourd'hui en Lombardie, y sont nés; il n'en est pas de même pour leurs parents, car plus d'un tiers d'entre eux est né dans d'autres régions. C'est donc une société fortement composite que celle de la Lombardie d'aujourd'hui, avec les plus diverses provenances culturelles, parmi lesquelles émerge celle des émigrés provenant du Sud de l'Italie et qui représentent environ un cinquième de la population totale. Une pluralité de traditions, de coutumes, de façons de communiquer, une multitude d'exiologies qui s'entrecroisent à tous les niveaux de la vie civile; une présence aussi de groupes parlant les dialectes les plus divers, qui, bien que destinés à disparaître rapidement, ont représenté, au cours des années passées, un élément qui a caractérisé la dynamique des relations interpersonnelles et qui a représenté dans l'école élémentaire et secondaire un des éléments qui ont conditionné tout choix didactique et pédagogique.

Et malgré tout, dans cette multitude de cultures, dans cette riche variété de modèles de comportement qui n'a certes pas été tarie par l'opposition traditionnelle entre univers urbain et univers rural, entre Nord et Sud, entre culture bourgeoise et culture populaire, un élément d'unification s'est fait jour peu à peu: la conscience que le droit au travail est le fondement et la garantie de tous les autres droits (celui qui ne travaille pas est considéré comme "divers"), que la structure familiale elle-même n'est point concevable sans la certitude de "l'emploi" pour le chef de famille et pour la femme ensuite, qui, dans la plupart des cas travaille à la maison.⁸

Comme on pouvait se l'attendre dans une école où toutes les classes sociales sont présentes et dans une région fortement industrialisée, la majeure partie des pères qui travaillent est représentée par des ouvriers (51,1% des cas); toutefois le travail à son propre compte atteint des dimensions remarquables (23% des cas). Le niveau courant de scolarité est celui "élémentaire", 2,4% des pères sont âgés de moins de 35 ans, mais ce nombre réduit a

passé aussi la période scolaire au cours des années où le processus de transformation radicale de la réalité socioéconomique italienne était tout juste à ses débuts.⁹ De toutes façons 32,9% des pères possèdent un titre supérieur au diplôme élémentaire, même si le 12% seulement a atteint des niveaux scolaires significatifs sur le plan social au moment où ils étaient obtenus: diplôme d'école moyenne supérieure ou encore licence. Dans une telle situation de pauvreté diffuse de contenus culturels, compensée seulement partiellement par la diffusion des mass-media, il serait ingénu de s'attendre, de la part des parents, une valorisation de l'expérience scolaire comme un moment fondamental dans la transformation de l'enfant en adulte. La valeur suprême qui caractérise l'adulte n'est pas le savoir critique ou basé sur une accumulation de notions, mais plutôt, pour un homme, c'est le travail hors de chez-soi et pour une femme, l'habileté dans les travaux domestiques. Une telle idéologie est renforcée par la conviction populaire très diffuse que le vrai savoir n'est pas donné par l'école, considérée plutôt comme un moment de dispersion sinon même de perturbation des vérités profondes qui imprègnent les us et les coutumes et qui trouvent leur première et principale expression dans une éthique familiale fondée précisément sur le travail.

Il semble que les enfants aussi adhèrent à cette idéologie. En effet, pour une partie importante des enfants qui fréquentent l'école moyenne, l'apprentissage scolaire paraît avare de satisfactions. Un enfant sur cinq connaît l'insuccès scolaire, la répétition de la classe au moins une fois au cours de la période de scolarité obligatoire. Les données régionales qui se rapportent à la presque totalité des élèves de l'école secondaire en Lombardie, indiquent que 22,8% des garçons et 17% des filles ont un retard d'une ou plusieurs années (mais il faut tenir compte qu'au moins après les 12/13 ans, le fait d'être recalé provoque plus facilement chez les filles que chez les garçons l'abandon de l'école). Ainsi qu'on peut facilement s'attendre, le retard est plus important chez les fils d'ouvriers (24%) et chez ceux dont le père travaille à son propre compte (16%), alors qu'il est inférieur à 10% chez les élèves appartenant à des familles d'employés ou de professions libérales. Une corrélation pareillement significative existe entre le niveau de scolarité du père et le

rendement scolaire du fils: on passe du 23,9% des élèves dont le père a une scolarité de type élémentaire au 4,7% de ceux dont le père a une licence.

L'échec scolaire, quelles qu'en soient les causes, réduit la fiabilité dans la fonction de l'école et accroît le désir de s'insérer rapidement dans le monde du travail, désir d'autre part déjà présent et de façon marquée chez ceux qui ont atteint régulièrement l'âge de travailler. Chez ces derniers uniquement, le 58,6% exprime l'intention nette de continuer les études à la fin de l'école secondaire, mais aussi le 9,6% seulement semble décidé à se consacrer uniquement au travail; pour les élèves en retard, les pourcentages sont respectivement de 22,7% et 35,9%. Le nombre des indécis est tout de même important: 40% des élèves en âge régulier et un peu plus de 29% des autres. De plus, il existe, outre les indécis, une quatrième catégorie, celle de ceux qui jugent valables les deux expériences, l'expérience scolaire et la participation au monde du travail et qui estiment possible, pour leur part, la condition d'étudiants-travailleurs; mais ils sont en nette minorité, respectivement 5,3% et 9,9%.

De toutes façons, parmi les garçons et filles qui ont l'intention de continuer leurs études, combien sont ceux qui demandent à l'école une formation professionnelle à bref ou à moyen terme? Ils sont plus de la moitié; le 28,5% prévoit l'inscription à des cours et à une école professionnelle, le 27,4% à des instituts techniques. Ainsi qu'on pouvait s'attendre, les fils des ouvriers et de ceux qui travaillent à leur propre compte (respectivement 68,5% et 54,6%) s'orientent essentiellement vers ce genre d'école. Le pourcentage relatif aux fils des employés est également significatif: 44,9% et de même le pourcentage des fils de ceux qui exercent des professions libérales (28%) ne paraît point négligeable. Il y a donc, chez la majorité des élèves de l'école secondaire, l'exigence que l'expérience scolaire apporte une préparation professionnelle, ressentie comme une condition indispensable pour accéder au monde des adultes.

L'école ne satisfait qu'en partie très faible cette exigence à travers l'éducation technologique (une des matières d'étude de

l'école moyenne inférieure). Les garçons tentent de répondre à ces besoins en s'insérant, même de façon abusive et de temps à autre, dans les activités productives.

Le phénomène du travail des mineurs se présente avec des dimensions certes point négligeables et caractérise la période de la fin de l'enfance et de la première adolescence en Lombardie. Les éléments fournis par l'enquête régionale confirment l'importance du phénomène. Parmi ceux qui ont répondu à cette question (97%) 33,7% ont déclaré qu'ils travaillaient (le 19,1% est représenté par les filles). Il ne semble pas que dans la plupart des cas on doive parler de nécessités économiques réelles des familles de ces enfants; il résulte de l'enquête que le phénomène du chômage chez les parents et précisément chez les pères, est assez réduit. La période où la recherche a été effectuée, les années 1975-76, correspond d'autre part à une période où, bien que la crise économique fut en cours, le pouvoir d'achat, grâce aux allocations de chômage technique et grâce à l'échelle mobile des prix, restait constamment inchangé par rapport aux années précédentes. D'autre part, le fait qu'une partie assez réduite des garçons et des filles déclare travailler pour des tiers, laisse penser que normalement à la prestation du mineur ne correspond point une rémunération, à moins que celle-ci ne soit accidentelle. En effet, le plus souvent on déclare avoir effectué le travail de façon continue ou durant les vacances et (ou avec) les parents. C'est donc l'entreprise à caractère familial qui est intéressée par le travail des mineurs, qu'il s'agisse d'une entreprise agricole, commerciale ou artisanale. En effet, 37,4% de ceux dont le père travaille à son compte déclarent leur présence dans l'entreprise paternelle. Il est plus difficile d'interpréter les éléments concernant les fils des ouvriers, des employés, des professions libérales, ayant trait au travail effectué avec les parents; dans certains cas on est porté à penser que le père a un double emploi et que dans l'exercice du deuxième emploi il a recours à la collaboration de son fils. Le plus souvent, peut-être, le garçon considère comme travail des prestations de diverse nature dont il saisit soit la signification économique, soit la différence fondamentale par rapport au jeu ou à l'étude. Il peut être intéressant de noter combien ces prestations - présentes en pourcentage important chez les

filles d'ouvriers (20,8%) - se réduisent considérablement chez les fils des employés (8,4%) et sont également inférieures à celles déclarées par les fils des professions libérales (11,9%). En fait, les fils des employés semblent les moins motivés à s'insérer, directement ou indirectement, dans le cycle productif: 87,1% d'entre eux déclare ne pas travailler contre 84,1% des fils des professions libérales, 70% des fils des ouvriers et 57,6% des fils des travailleurs à leur propre compte.

Il semble donc se dégager, à l'intérieur de la société lombarde d'aujourd'hui, une opposition entre classes sociales - soit dans la façon de concevoir le rapport école-travail, soit indirectement dans l'idée qu'on se fait des activités propres à l'enfance, soit enfin, et de façon plus générale, dans la manière de reconnaître au travail sa dignité de fait culturel. Pour les garçons et les filles des classes populaires, l'école ne représente pas leur expérience quotidienne et elle apparaît encore moins comme un instrument fondamental apte à leur insertion dans le monde des adultes, contrairement au travail qui, au contraire, le leur permet. Pour ceux qui, par contre, appartiennent à des familles qui, tout en vivant de travail subordonné, s'identifient dans la culture bourgeoise, l'école est une réalité qu'il faut privilégier jusqu'au terme de l'adolescence et de toutes façons, elle représente une expérience plus riche de significations de ce que peut offrir l'expérience du travail.

De là dérive une attitude différente, de la part des parents et des élèves, à l'égard de l'école, suivant qu'ils appartiennent à l'un ou à l'autre des deux groupes et aussi suivant la façon dont ils vivent le travail des mineurs.

4) Les témoignages des entretiens.

4a) Le travail pour les enfants.

Le travail des mineurs dans la réalité prolétaire; telle est la question complexe à laquelle on s'est efforcé de répondre au cours de la phase microsociale de notre recherche. Nous avons

ici procédé par des entretiens non directifs, individuels et de groupe, dans une localité de la Lombardie du Nord, Viggiù, dans le département de Varèse, où 40% des 5000 habitants est immigré et où 73% de la population active travaille en Suisse. Il s'agit donc d'une population qui dépend d'un marché du travail différent, certainement plus riche si l'on tient compte du pouvoir d'achat du franc suisse et du change favorable, mais certainement aussi plus précaire pour les étrangers de ce que peut l'être le marché italien. La population vit dans un état de bien être économique, plus réduit au cours de ces dernières années, mais certainement meilleur que celui d'autres communautés de la Lombardie: il n'existe donc point une motivation importante du point de vue économique pour faire travailler les enfants en âge scolaire, même si une grande partie des familles de Viggiù peuvent être classées comme appartenant à la classe ouvrière. Cette partie microsociale de l'enquête a été menée en interviewant individuellement, de la fin de 1975 à mai 1977, 50 mères, 20 pères et une dizaine d'enfants appartenant aussi bien à des familles indigènes qu'à des familles immigrées de diverses régions d'Italie. Au cours d'entretiens non directifs de groupe, au printemps 1977 nous avons interviewé 152 élèves des Ie, IIe et IIIe années de l'école secondaire et en 1978 encore 40 élèves de la IIIe année (où les élèves ont, en moyenne, 14 ans).

Des entretiens avec les parents - ayant trait à l'expérience pédagogique familiale, aux expectatives concernant l'école et l'avenir des enfants - il est ressorti des indications assez intéressantes au sujet du travail des adultes et des non-adultes. Ces indications s'inscrivent dans une conception du travail très vaste, qui finit par être une vision de l'homme et du monde. Dans cette *Weltanschauung*, le travail est le soutien et dans le travail se réalisent complètement les expériences économiques et fondamentalement socialisantes de l'individu. Le travail est certes fatigant, poids naturel de l'existence humaine, il représente pour l'homme sa peine et sa gratification à la fois, car tout en ayant une signification économique fondamentale, il ne représente pas seulement une occasion de gain, de sauvegarde de la misère, moyen d'élévation matérielle, mais il possède aussi un aspect moral, et c'est dans cette perspective que le travail des enfants prend une

signification pédagogique prioritaire et préjudicielle. Le travail des enfants leur fait éviter les mauvaises compagnies que l'on rencontre dans la rue, où, à la fin de l'école, l'enfant va flâner. Le travail est aussi une occasion d'apprentissage professionnel, (sur le lieu de travail on apprend un métier), et *last but not least*, le travail représente la réponse à une vocation des enfants, innée et irréductible, antithétique à la non-envie d'étudier, également naturelle et irrémédiable. Naturalité donc de l'expérience de travail, d'adultes et non-adultes, opposée à la non-naturalité, sujette au destin, à la capricieuse volonté des enseignants, au caractère irrévocable des recalages que représente l'école qui ne donne aucune formation au travail. Dans le travail, grands et petits sont mis sur le même plan; car si le père est exemple du devoir être moral de l'adulte dans l'ordre familial, son homologue dans l'ordre social extra-domestique est le patron-maître, avec qui on stipule un contrat, dans le respect d'une réglementation cohérente de rapports, assez lointaine de celle qui intervient avec l'école. A l'école, le professeur est rarement un père (c'est plutôt une mère pressée et injuste qui, bouleversant les rôles des parents, propres de la tradition, instruit mais n'éduque point), et, lorsque le professeur se transforme en patron il vous expulse du processus productif, en recalant sans chercher à récupérer, avec patience et efficacité, l'oeuvre de l'élève. Il y a des motifs de continuité culturelle et morale dans cette vision positive du travail des enfants: l'école brise le fil ininterrompu qui devrait lier l'expérience des enfants à celle des parents (auxquels les vicissitudes économiques et l'éthos ont permis une scolarité nulle ou presque). La discipline, sinon la fatigue, d'une activité productive ne diversifient point le fils du père et de la mère; la rigueur du patron, beaucoup plus que les essais de libéralisation opérés par l'école, est un homologue du respect et de la sévérité propre de la famille prolétaire de Viggiù; et enfin, le gain est un moyen de se rendre autonome aussi bien pour l'enfant que, surtout, pour la famille.

Le travail pour les enfants: certes une image réaliste de dureté et de fatigue que certains parents voudraient éviter à leurs enfants; mais c'est aussi une expérience hyper réaliste d'un marché du travail en deçà et au delà de la frontière, où l'avenir est

incertain, les événements sont impondérables et incontrôlables et où les emplois doivent être retenus à l'avance en les faisant occuper par les enfants encore jeunes (14-15 ans), mieux encore s'ils sont déjà formés durant des expériences de travail plus précoces: des emplois à garder et conserver fermement, en démontrant de savoir travailler, et pour cela le titre d'ét. des semble servir bien peu, l'insertion précoce dans le monde du travail est bien plus utile.

Au delà de cette conception super-réaliste du marché du travail, dans de nombreux cas, surtout au cours d'interviews avec les parents d'origine méridionale, le travail des enfants est vu comme un fait naturel et non négatif; et si les événements de l'entretien n'ont point permis d'entrer dans les détails d'une phénoménologie de l'expérience du travail des grands et des non-adultes, celle-ci ne se présente pas toujours comme une fatigue, une obligation, une constriction. Il existe en effet des rapports - surtout ceux avec le patron - où l'enfant qui travaille semble racheter son aliénation scolaire et atteindre une dimension de dignité humaine qui ne lui est pas toujours concédée en classe et par les enseignants. Il semble, en outre, rencontrer des occasions d'intégration communautaire, occasions qui, dans le microcosme - seulement en apparence - non émergeant de l'école, ne lui sont ni offertes ni facilitées.

Dans ces conditions, on pourrait se demander si le travail de l'enfant représente son initiation à l'âge adulte. Mais il faut se demander avant tout, si ici, dans ce contexte, il existe une fracture entre âge adulte et non-adulte, ainsi qu'une certaine sociologie, une certaine psychologie et une certaine anthropologie le supposent. Il faut encore se demander si dans des groupes socio-culturels déterminés, comme justement celui-ci, prolétaire et d'origine rurale, il y a une société des adolescents et une des enfants, distinctes de celle des grandes personnes, avec ses propres exigences, ses façons d'agir, ses lieux, ses moyens spéciaux d'être formées. Ce sont là des problèmes ouverts, assez inquiétants qu'il faut prendre en considération, définir et résoudre, une fois encore sans aucun préjudice pueromorphe.

4b) Le travail par les enfants.

Dans les témoignages de beaucoup de parents ce sont les enfants qui optent pour un avenir - et souvent un présent - de travail, en alternative avec l'école. Ceci résulte également de certaines interventions des enfants au cours des entretiens avec leurs père et mère. Les cas ne furent pas très nombreux et il faut les considérer avec beaucoup de précautions; en présence des parents le démenti paraît difficile et le contrôle social de familles fermées et manifestement rigides comme celles de Viggiù se révèle aussi dans la conformité des discours et dans l'écart des générations. Contagion et conditionnement culturel des adultes envers les non-adultes semblent réalisés de façon subtile et envahissante et l'affirmation des enfants pour lesquels "le travail est bien mieux que l'école" se trouve aussi sur les lèvres d'enfants dont les parents, au cours du même entretien - et est-ce pour faire plaisir à l'interviewer considéré comme porte parole de la culture scolaire ? - avaient blâmé la dureté du travail et loué la supériorité des institutions formatives officielles, retenues moins fatigantes, même si elles sont davantage improductives et intransigentes que le travail lui-même.

Il est certain qu'à Viggiù, déjà durant l'école et surtout au cours des vacances, les enfants des classes ouvrières ont de fréquentes expériences de travail, la plupart avec leurs parents ou des membres de leur famille, mais - il n'est pas rare - aussi pour le compte de tiers. Ceci résulte surtout des entretiens de groupe que nous avons eu, ainsi que nous l'avons dit, dans deux III^{es} classes de l'école secondaire au cours du printemps 1978. Chez ces enfants, les souvenirs récents (de deux années en arrière ou même davantage, et pour les filles d'un passé plus lointain) sont déjà des souvenirs de travail. Dans ces deux classes, où seulement un pourcentage restreint poursuivra les études, les renseignements au sujet de la différenciation des travaux en fonction du sexe, de l'âge, de l'application, des buts et des modalités se sont révélés riches et originaux.

Une première discrimination où sexe et âge se croisent, concerne le travail domestique et extra domestique. En effet, si pour

les filles le travail à la maison est une habitude réalisée à un âge précoce (souvent avant 10 ans) et non ressentie comme "travail" ("moi, je ne travaille pas, je donne un coup de main à ma mère", affirme une fillette) - il n'est pas possible de savoir - vu le caractère abusif - combien de filles, outre les garçons, aident leur mère et leurs soeurs plus âgées dans le travail noir très diffus (assemblage de pièces électriques, finitions de confections). Pour les garçons, c'est l'aide au travail des champs (le deuxième travail du père), ou bien ils vont faire le commis dans les magasins, spécialement dans les bars, ou encore ils accompagnent et aident dans leurs ateliers les artisans; ce sont là des expériences qu'ils font dès les 10 et les 11 ans et qui sont assez fréquentes entre les 13 et 14 ans. De toutes façons il s'agit de travaux manuels liés à des formes de production artisanale, moins pénibles pour les filles, parfois difficiles pour les garçons (conduite des tracteurs par exemple) durs surtout aux yeux des "grands" qui pensent d'une façon stéréotypée à une enfance prolongée où le jeu et l'étude s'alternent pour réaliser plus complètement des conduites d'adaptation. A côté de ces activités nous en trouvons beaucoup d'autres, plus simples et serviles: présenter les instruments nécessaires au patron pendant qu'il travaille, livrer les colis à domicile, faire la plonge dans les bars, mettre en ordre l'entrepôt, laver les cheveux aux clientes de la coiffeuse. Des gestes qui paraissent, et en fait, ils le sont, simples mais que toutefois ni l'école ni la pratique en famille, bien plus monotones, ne savent éduquer et que l'apprentissage sur le travail sert à former, en constituant les bases d'une professionnalité future plus complexe. Dans cet ensemble de gestes est implicite une série de qualités que les enfants eux-mêmes sont en mesure de réaliser. Au cours des entretiens avec les élèves des deux classes de IIIe, les motivations et les analyses de ces faits sont apparues avec une vivacité et une évidence telles qu'elles peuvent déconcerter ceux qui abordent ces problèmes avec des préjugés de classe et de culture.

Un premier résultat est déjà significatif et bouleverse des stéréotypes courants: le travail n'est pas senti comme un poids, comme une punition ou comme une constriction. Il représente plutôt une qualité de la vie bien moins pénible, fatigante, frustrante

que n'est l'école ("le travail de mécanicien me donne des satisfactions... A l'école, j'en ai moins"). S'agit-il d'une cohérence, due à des conditionnements familiaux subtils et massifs, avec la coutume des pères? S'agit-il d'une perception de l'école, institution tout à fait différente, incompréhensible et insignifiante? D'une école qui, dans l'économie de l'existence ne produit pas de biens et n'est pas capable de fournir des services aptes à intéresser non seulement la collectivité mais même pas le cadre familial et n'est pas pour autant rémunérable? Une réponse univoque n'est point possible. De toutes façons le travail est perçu comme une situation dans laquelle on se sent grandir parce que rythmes, propositions, modèles et instruments sont aptes à faire grandir, comme une expérience qui donne une autonomie et contribue à l'acquiescer ("C'est moi qui ai voulu aller travailler... J'aimais être libre."). Le patron, en outre, qui, au cours de l'entretien avec les parents paraissait être un maître et parfois une sorte de père, dans les déclarations des fils n'est jamais senti comme un oppresseur. Il résulte en outre avec évidence (et les parents n'en avaient point parlé) la possibilité, fournie par le travail et par ceux qui l'administrent, de rencontres, de socialisation, non seulement avec leurs pairs, mais plutôt avec des garçons plus âgés et avec des adultes. Celle-ci est une des qualités qui donnent plus de satisfactions que le travail lui-même ("en travaillant on apprend davantage à communiquer, on se met en contact avec d'autres personnes" affirme un élève, et une fille qui travaille déjà dit qu'elle le fait "pour apprendre un métier et pour communiquer davantage, pour connaître davantage de monde"): rencontrer sur un plan d'égalité d'autres personnes; se sentir "non-mineur" vis à vis des adultes qui commandent; avoir la sensation de sa propre utilité et de sa propre signification. Tels sont, avec toute vraisemblance (à cet âge là l'introspection n'est pas encore très utilisée), les aspects les plus positifs d'une activité à laquelle, contrairement au travail scolaire, on participe davantage.

Il y a un autre aspect qui s'est révélé à plusieurs reprises, c'est celui du travail qui s'apprend ("moi, je crois que je ne continuerai pas à étudier, je pense que je vais travailler. Et pour deux raisons: pour gagner de l'argent, mais aussi pour

apprendre un métier."), et l'accomplissement de son apprentissage est rendu tangible par le travail lui-même. Au cours du travail il y a un plaisir de produire, de contrôler ce que l'on fait et de jouir de ce que l'on a produit, sans l'interférence du patron ou de l'employeur-maître (au service d'un autre il faut faire attention à ce que l'on fait, l'effort est récompensé par le travail lui-même). Ici, à l'opposé de ce qui arrive à l'école, on peut toucher du doigt si ce que l'on a fait est réussi ou non, et dans cette perspective, la note, bonne ou mauvaise qu'elle soit, est ressentie comme subreptice, comme quelque chose qui dissimule la qualité du résultat, de ce que l'on a fait, qui le dénature, qui déplace les motivations, gêne les évaluations plus autonomes, authentiques, satisfaisantes ("moi, j'aime travailler, là on te donne un métier, je le fais, je le termine et c'est moi qui l'ai fait. Alors qu'à l'école je suis satisfait uniquement parce que j'ai pris une bonne note", déclare un garçon qui aide son père depuis un an déjà dans un atelier de marbrier.).

L'appréciation scolaire, la note, sont une image qui correspond bien peu aux règles du monde du travail, règles connues par tous, sinon totalement, du moins devinées largement. Ces règles leur apparaissent comme une reconnaissance que ce qu'ils ont produit possède une valeur d'échange plutôt qu'une valeur d'usage, et en même temps ils se rendent compte que la valeur d'échange de la note est plus factice que réelle. La note est une monnaie dont l'emploi est extrêmement limité; elle sert généralement à "acheter le passage à la classe supérieure", et ce passage accélère le moment de l'abandon de l'école pour commencer une école vraiment professionnalisante ou pour entreprendre une activité productive, rémunérée avec de la vraie monnaie, instrument de socialisation réelle.

Ces causes, la socialisation et la satisfaction de faire quelque chose et d'en contrôler les résultats, ne semblent point avoir ressenti des motivations des parents, ou si cela s'est produit, l'influence a été très atténuée et ne peut être considérée comme une violence acculturante des adultes vis à vis de ceux qui sont encore en train de grandir. En effet, lorsqu'on parle d'"occuper" au plus vite une place dans un marché du

travail précaire et sauvagement concurrentiel, de la faible valeur du titre d'études sur ce même marché, de la nécessité de s'émanciper au plus vite, même au prix d'un salaire réduit, on ressent, d'une façon considérable, l'écho des propos tenus par les parents et confirmés, dans leur réalisme, par une école qui continue à sélectionner et à démotiver. Lorsqu'au contraire, on insiste sur les aspects intrinsèques, métaéconomiques ("en travaillant, même si on ne gagne rien, on apprend", affirme un élève, et un autre "pour le moment, le fait de gagner quelque chose ne m'intéresse pas, et même si on me donne quelque chose, ce qui m'intéresse c'est d'apprendre"), du travail que l'on a pratiqué parfois avec sacrifice (un élève raconte avoir été victime d'un accident sur le travail à l'âge de 11 ans, un autre parle des dangers qu'il encourt lors du chargement et déchargement des tables de marbre), le conditionnement des parents est faible ou nul. Et ce sont aussi ces aspects qui font que le travail, avec le père ou même avec des étrangers, est ressenti beaucoup moins comme une corvée que ne l'est l'école. Pour celle-ci, après huit années de salle de classe, de devoirs, d'enseignants, de discipline, d'activités dont on ne comprend pas le sens, de rencontres monotones de notes et de recalages, ces enfants semblent désormais n'éprouver que de l'indifférence. Au delà du gain et peut-être davantage que le gain (et nous venons de le voir dans les citations précédentes) on demande au travail la non répétitivité et l'apprentissage cumulatifs et pour cela il n'est pas considéré comme une punition conséquente de l'insuccès scolaire, mais c'est l'inverse qui se produit, c'est l'école qui est une punition et de l'école on s'évade dès que possible, en ne poursuivant pas les études, en travaillant durant les vacances, au cours des après-midis des mois scolaires, en ne la fréquentant pas avant d'avoir atteint l'âge de la scolarité obligatoire.

Un élève a parlé de "culture" qu'on se fait en travaillant, en l'opposant une fois encore à celle de l'école, et à laquelle prendraient part, avec les non-adultes satisfaits et consentants, les adultes eux-mêmes. Le terme semble être en contraste avec celui récent de *culture of childhood*¹¹, propre d'une certaine anthropologie pédagogique américaine où le travail ne joue plus aucun rôle et le jeu est la caractéristique de base. La substitution

n'est pas seulement terminologique mais elle remonte à toute une philosophie de l'éducation et elle doit être bien méditée. Limitons-nous ici, uniquement à quelques considérations.

D'une part, sans tomber dans des exaltations acritiques et anachroniques du travail des mineurs, il faut réfléchir sur l'avenir de ce travail dans le cadre micro et macro social dans lequel se sont déroulées les enquêtes. Ces enfants apprécient le travail qu'eux-mêmes ont essayé comme alternative à l'école et d'une façon plus générique le travail comme façon d'existence. Mais lorsque ce travail ne sera plus l'expérience artisanale qu'il a été jusqu'à maintenant et deviendra corvée sur le chantier ou à l'usine et lorsque les enfants seront devenus des adultes qui devront subvenir à leurs besoins en travaillant (les garçons, loin de la maison, les filles dans le travail domestique auquel s'ajouteront les activités extra-familiales, ou le poids ultérieur du travail noir à domicile), alors l'expérience de travail accomplie au cours de l'enfance avec disponibilité ou encore dans l'espoir d'apprendre davantage, se révélera un moyen social de peu de valeur. En effet, ce moyen paraîtra sans intérêt car non structuré, très peu théorique, non relié à d'autres expériences cognitives et émotives. Cette période paraîtra comme une période de la vie dépourvue de grandes satisfactions, qu'il faudra faire alterner - comme le font aujourd'hui leurs pères - à des périodes de loisir et d'évasion qui les satisfont rarement.

Conformément à cette donnée de la réalité il ne faut cependant pas commettre l'erreur opposée à celle que commettent ceux qui exclusivent le travail des mineurs comme l'unique occasion formative et excluent de la sorte, toute une série d'apprentissages cognitifs et sociaux, dont l'enfant a besoin pour mûrir. Il ne faut donc pas nier tout court une valeur au travail des enfants ou l'introduire sous des formes dénaturées dans la salle de classe. On commettrait de la sorte, au nom de cette culture de l'enfance - non mieux définie - dont on a parlé, une action antipédagogique à l'égard de l'enfance elle-même, en la socialisant de façon unilatérale et en en faisant une "classe" qui participe peu du social. L'enfant dans l'usine ou bien l'apprenti dans la boutique: images d'un passé qu'on ne veut certes pas reproduire,

mais réalité d'un présent qui, très souvent coexiste avec la scolarité obligatoire, jusqu'à la jeunesse, dans des salles de classe qui sont hors de la réalité, où l'on transmet un savoir anachronique, et avec l'affection exclusive et protectrice de la famille bourgeoise. Ne faut-il peut-être pas songer à une médiation entre les deux extrêmes, dans le cadre d'une psychopédagogie du travail fondée de façon critique qui partirait d'une théorisation du travail et des nécessités non seulement et uniquement économiques auxquelles ce travail répond à un certain moment historique? Et ne serait-ce pas possible d'analyser ces activités qui, en des situations diverses, en dehors de contraintes économiques et d'usages anachroniques, sont partagées par les adultes et les non-adultes et dans lesquelles se réalisent des échanges sociaux et des compétences intellectuelles et pratiques qu'une certaine école, en ce moment, ne semble pas capable de produire? Seulement de la sorte il semble possible éviter la prolétarianisation de vastes masses de non-adultes (les enfants qui travaillent et ne réalisent point ce qui peut être le tissu sociocognitif du travail lui-même), en méditant le travail à la lumière de vérifications critiques, en des situations réelles, en le détournant de la non formalité satisfaisante - mais tout compte fait monotone et non instructive - des situations spontanées, en le traduisant en termes de formation authentique (à l'école, en famille, dans les loisirs); bref, il est peut-être possible de cette façon de racheter le travail de l'enfance et pour l'enfance comme une activité apte à susciter des besoins toujours plus enrichissants.

NOTES:

1. Au sujet de ces problèmes il est fondamental de consulter l'ouvrage de Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1975.
2. En Italie, le travail des mineurs est règlementé par la Loi n.977 du 17 octobre 1967 au sujet de la tutelle du travail des enfants et des adolescents. L'article 3 de cette Loi dit: "L'âge minimum pour l'admission au travail des apprentis est fixé à 15 ans révolus... Dans l'agriculture et dans les services domestiques l'âge minimum pour l'admission au travail des enfants est fixé à 14 ans révolus, à condition que cela soit compatible avec les exigences particulières de tutelle de la santé et ne comporte point de transgressions à l'obligation scolaire".

3. Pour les différentes images, différenciées du point de vue culturel, de l'enfance, voir: E. Becchi, *Per una definizione sociale dell'infanzia*, dans E. Becchi, A. Pinter, G. Rossetti Pepe, *Scuola, genitori, cultura*, Milano, Angeli, 1975, p.p. 11-76; A. Bassi, E. Becchi, S. Canella, G. Nagliati, M. Poletti, *Bambini per chi?* Milano, Feltrinelli, 1975, E. Becchi, *Per una definizione sociale dell'infanzia*, dans Przeszlosc Przyszlosci, siega. Ofiarowana Bogdanowi Suchodolskiemu, Paristwowy Instytut Wydanowicz, Warszawa, 1975, p.p. 213-220.
4. Voir la note 2.
5. Le système scolaire italien est caractérisé par une école unique obligatoire de 6 à 14 ans, divisée en deux cycles (élémentaire de 6 à 11 ans, moyen inférieur de 11 à 14 ans), précédée par une école maternelle non obligatoire de 3 à 6 ans et suivie par un cycle supérieur diversifié dont le projet de réforme est actuellement à l'étude.
6. Les résultats de l'enquête sont recueillis dans leurs grandes lignes et commentés dans les "Atti del Convegno su la Scuola Media in Lombardia", Quaderni della Regione Lombardia, Istruzione, Studi e Documenti n. 43, Milan, octobre 1977. Les arguments concernés par l'enquête étaient les suivants: le succès et l'insuccès dans les études, le travail et la scolarité des parents, le lieu de naissance de l'élève, du père et de la mère; le nombre de frères; les perspectives d'étude ou de travail après la fin de la période de scolarité obligatoire; le langage parlé en famille et avec les camarades; les expériences de travail.
7. Ces données sont tirées du Ier volume de *Documentazione sui comprensori della Regione Lombardia*, IRER, Milan, 1977, polycoché, table 1.
8. De cette enquête régionale il résulte que le 29,1% seulement des mères des enfants qui ont répondu au questionnaire travaillent à leur propre compte et pour compte de tiers.
9. L'extension de la scolarité obligatoire et gratuite jusqu'à 14 ans a été établie à partir de 1963.
10. Le choix de Viggiù répond à une série de motifs: rassemblement, dans cette localité, de groupes de provenance régionale hétérogène, presque tous d'origine rurale et prolétarienne et donc porteurs d'une culture paysanne qui a une attitude *sui generis* à l'égard du travail des adultes et des enfants. Un autre motif du choix de Viggiù a été la correspondance entre le petit centre et la composition des centres urbains plus importants (par exemple avec le chef-lieu de la région, Milan) et l'aspect typique qui en ressort au niveau régional. Autre motif encore, la présence à Viggiù d'un groupe de travail qui analyse les aspects socioculturels les plus remarquables en projetant des améliorations des services (avant tout des services scolaires) et des initiatives d'animation communautaire. (voir à ce sujet E. Becchi, A. Marazzi, G. Riva, A. Scagliola, *Caduta di tessuti connettivi ed emarginazione in una comunità della Lombardia del Nord: Viggiù*, dans *Educazione e emarginazione*, Florence, La Nuova Italia Editrice, 1977, p.p. 155-225.

11. Voir pour tous: M.E. Goodman, *The culture of childhood*, New York, Teachers College Press du Teachers College de la Columbia University, 1970.

SUMMARY

Child labour: for a theory of work education.

From the hypothesis that children's work, when not a sustaining means in poverty, satisfies educational and cultural needs of adults and of children, both authors have carried out a macro- and a microresearch in two Italian economically undeprived and culturally heterogeneous areas (respectively Lombardy and Viggiù in Varese's country). Here they have analyzed the experiences of child labour made by parents and directly by children. A large part of the hypothesis has been confirmed, and from questionnaires and interviews carried out with groups of parents and children, an idea of child labour emerges, which is self-governed, cumulative learning, and chance for meeting not only with peers, but also with adults, and for social growth. This does not imply the exclusive training of children's productive activities, limiting or even abolishing school, or even less the too simplified introduction of work in the classroom for merely professional aims. It means, on the contrary, unbiased analysis, by a well-grounded theory of education, of work activities of children, emphasis on its positive elements and application in a more complete and systematic pattern of cognitive and social growth.

EGLE BECCHI est née en 1930; elle a enseigné dans les Universités de Milan et de Ferrara. Actuellement elle est professeur titulaire de Pédagogie à l'Université de Pavia. Elle s'est occupée d'éducation à la créativité (*Appunti per un'educazione alla creatività*, 1963), d'expérimentation éducative (*Problemi di sperimentalismo educativo*, 1969), de recherche pédagogique (*L'organizzazione della ricerca educativa*, 1975) et, au cours de ces dernières années, elle est en train de conduire des recherches sur la définition socio-culturelle de l'enfance (avec d'autres auteurs, *Bambini per chi?*, 1975).

ANGELO MARAZZI, né en 1928, est Proviseur de la Scuola Media Statale de Viggiù (Varese).

Les deux auteurs font partie d'un groupe de travail qui analyse - en vue d'une oeuvre d'animation socio-culturelle de la communauté - la composition sociale de l'émargination à Viggiù. Sur ce problème, ils ont déjà publié quelques essais (en collaboration avec Giorgio Riva et Adelaide Scagliola, *Caduta di tessuti connettivi ed emarginazione in una comunità della Lombardia del Nord: Viggiù*, 1977).

"The most valuable investment
any society can make, is the
development of the full potential
of its human resources."

Gertrude H. Hildreth

LE DROIT D'ENFANTS DESHERITES A UNE MEILLEURE EDUCATION BILAN D'UNE RECHERCHE-ACTION

par

J. BURION

(Université de l'Etat à Mons, Belgique)

1. *Un projet d'éducation compensatrice*

Les travaux réalisés à Mons par une équipe du Département des Etudes et Recherches Psycho-Pédagogiques (D.E.R.P.) s'inscrivent dans un "projet belge" interuniversitaire commandité par la Fondation Bernard Van Leer.

Les quatre services intéressés sont ceux de P. Osterrieth à l'U.L.B., de W. De Coster à Gent, G. De Landsheere à Liège et de J. Burion à Mons.

Dans un rapport intermédiaire¹ publié en 1973 par la Direction générale de l'Organisation des Etudes sont précisés les objectifs généraux que visaient les quatre projets.

1. Déterminer la genèse des handicaps cognitifs et affectifs attribuables aux conditions socio-culturelles;
2. Identifier quels prérequis à une scolarité primaire normale ne sont pas présents au début du primaire;
3. Développer une action compensatoire en fonction des déficiences constatées;
4. Essayer de définir la forme optimale d'une éducation préscolaire visant à prévenir les handicaps socio-culturels.

Les commanditaires souhaitaient que l'accent soit mis spécialement sur l'action ("action - research"); ils espéraient que les

enseignements dégagés à la suite des recherches puissent être généralisés, recommandés par les instances pédagogiques, inscrits dans des programmes ministériels et engagés ultérieurement dans de plus vastes stratégies de remédiation.

Les équipes réunies pour ce travail savaient que l'innovation en matière d'éducation est un processus lent et complexe qui souffre souvent des visions partielles, parfois partiales, de théoriciens spécialisés. Ceux-ci ignorent souvent bon nombre de variables qu'ils nomment "parasites". Elles n'en sont pas pour autant, dépourvues d'effet ou de signification.

2. *L'innovation psycho-socio-pédagogique.*

L'innovation considérée comme changement améliorant s'alimente à diverses sources dont l'importance peut varier considérablement selon les contextes sociaux, économiques, géographiques, historiques, écologiques.

D'autre part, le processus d'innovation met en branle tant de secteurs de l'activité psycho-socio-pédagogique et peut emprunter des voies et des techniques tellement diversifiées qu'il serait vain et absurde d'essayer de le couler dans un moule uniforme qui ignorerait une série de spécificités essentielles de l'échantillon auquel il est appliqué.

La plupart des expériences novatrices menées au cours des cinq dernières années visent, en définitive, à inciter les parents, les enseignants, les communautés locales et régionales ainsi que les responsables de l'éducation à élaborer de meilleures stratégies remédiatrices appropriées à des séries diverses d'objectifs plus ou moins définis.

D'une manière générale, en dépit de la multiplicité des points de vue pris en considération la plupart des essais s'inscrivent sous le signe de quelques synergies essentielles. Signalons, parmi d'autres, les éléments suivants:

- un changement important, durable constituant une innovation

réelle aboutissant à un progrès du système éducatif ne peut être obtenu et maintenu sans la confiance des groupes familiaux, des enseignants, des autorités locales ou régionales, sans l'adhésion d'une majorité à un ensemble cohérent et défini de quelques finalités éducatives;

- les recommandations ou injonctions provenant des instances administratives ne déclenchent pas nécessairement une action compensatrice; celle-ci se produit lorsque les partenaires sociaux s'estiment concernés par l'innovation pratiquée par ceux qui constituent la base d'un système éducatif;
- les convergences fondamentales concernant les finalités de l'éducation compensatoire ne peuvent conduire à l'uniformité des moyens employés. Au contraire, la variété des techniques et leur appropriation fine à des problèmes spécifiques sont le levain de futures recherches psycho-socio-pédagogiques;
- les évaluations, les constats doivent être élargis et faire l'objet d'analyses pluridisciplinaires, de concertations interdisciplinaires envisageant à court et à moyen terme, les résultats obtenus et l'estimation de leurs conséquences.

Remarquons en passant que les innovations suggérées récemment par des chercheurs ne sont parfois que la réplique scientifique d'essais limités, plus modestes, moins connus, tentés dans des communautés locales par des pédagogues attentifs et sensibles, par des dirigeants dynamiques, par des associations à vocation éducative.

Dans les limites de leur sphère d'influence, les essais tentés par ces praticiens, sous le signe d'une ingéniosité motivante soutenue par l'engagement social et le dévouement, précédent et préparent, aux points de vue humain, cognitif et affectif, les dispositifs d'expériences éducatives plus rigoureuses.

Les travaux de recherche gagneraient en efficacité et en valeur humaine si des éléments d'ordre pratique, concrets, relationnels et affectifs étaient autant considérés que le dispositif expérimental et les facteurs cognitifs, si les techniques employées conciliaient davantage l'analyse scientifique et la pratique pédagogique, si les solutions préconisées se souciaient d'élargir les champs d'application à l'ensemble des personnes concernées par le problème d'une éducation compensatoire offrent à chaque enfant l'épanouissement de ses potentialités et la possibilité de "trouver une place au soleil"².

3. *L'éducation compensatoire aux jeunes enfants défavorisés.*

De nombreuses études comme celles de B. Bernstein, P. Boudier et J.C. Passeron, T. Husen et de l'Institut Supérieur de Pédagogie de Morlanwelz ont montré que parmi la constellation de variables qui modèlent l'adaptation et la réussite scolaire, l'influence du niveau économique et socio-culturel et la famille apparaît comme un déterminant très important.

Dans un ouvrage remarquable, les professeurs S. De Coster et F. Hotyat³ se sont préoccupés de la démocratisation de l'enseignement. Ils la définissent comme "l'ensemble des efforts consentis par la société en vue de permettre à chaque personne, quels que soient son milieu et sa condition sociale, de tirer le meilleur profit des moyens d'instruction correspondant à ses aptitudes".

Ils ajoutent que cette préoccupation s'est considérablement intensifiée depuis la seconde guerre mondiale et que les mesures prises, très diverses selon les pays, sont à la fois des conséquences et des facteurs de la scolarisation accrue.

Depuis quelques années, ce constat a conduit à s'interroger sur les moyens de remédier à cette situation. Des projets "d'éducation compensatoire" ont été élaborés à l'intention des sujets de milieux défavorisés, en vue de faciliter leur réussite ou, du moins, de prévenir leur échec.

De nombreux programmes d'éducation compensatoire de qualité et de durée d'application très variables, ont été recensés dans l'ouvrage de l'A Little et G. Smith: *Stratégies de compensation: panorama des projets d'éducation pour les groupes défavorisés aux U.S.A.*⁴ ainsi que dans "A Selective Working Bibliography"⁵.

Globalement ces projets se répartissent en 2 groupes: les premiers visent à remédier à l'insuccès par un apport cognitif complémentaire, les seconds se caractérisent par une action plus globale, qui tente entre autre de renforcer la motivation de la famille et du milieu à l'égard de l'école.

4. *Qu'entend-on par handicap socio-culturel ?*

Le désavantage social n'est ni aisé à définir, ni à circonscrire. Il est difficile d'apprécier en valeur absolue le niveau en dessous duquel on est défavorisé. Nous pouvons cependant étudier le degré de variation du désavantage en fonction de quelques caractéristiques spécifiques et nous efforcer d'établir quelques axes différenciés dans ce continuum qui va de la misère sordide à l'opulence, du taudis à la résidence luxueuse, de l'analphabétisme total à l'instruction et à la culture, du rejet de l'école à la promotion sociale par les études. Une analyse de ce problème, menée par J.P. Pourtois l'amène à retenir une série d'indices regroupés en 5 éléments significatifs. Ils interviennent dans un indice global de désavantage relatif (I.G.D.R.)⁶ qui situe un degré atteint par la famille dans les rubriques ci-après:

1. le niveau d'instruction des parents;
2. les stimulations et l'équipement culturel du foyer;
3. la profession des parents et leurs ressources;
4. l'intérêt manifesté à l'enfant et à l'école par les parents;
5. les conditions de logement, d'hygiène et le quartier d'habitation.

5. *Objectifs de la recherche-action montoise.*

Une équipe du D.E.R.P. entreprit de développer un programme afin de mettre en évidence les obstacles que le milieu oppose à l'éducation d'enfants socialement désavantagés; l'action pédagogique vise un meilleur développement d'enfants âgés de 3 à 7 ans socio-culturellement défavorisés, comprenant un grand nombre d'enfants de nationalité étrangère.

Nos investigations et nos actions se sont établies sur trois plans:

- a) au niveau de la cellule familiale afin d'étudier l'impact différentiel des variables qui déterminent le handicap social. Des contacts avec des familles défavorisées furent établis afin d'y développer une série d'actions éducatives stimulantes;
- b) au sein de l'école où, après avoir sensibilisé les institutrices

maternelles aux problèmes d'intégration et d'éducation concernant leurs jeunes élèves défavorisés, nous nous proposons de rénover l'accueil réservé à ces enfants et d'y combler les lacunes développementales les plus regrettables;

c) dans la communauté locale et régionale où notre équipe espérait que l'action des deux milieux éducatifs fondamentaux que sont l'école et la famille serait soutenue et développée.

6. Les moyens mis en oeuvre.

Les observations et l'action psychopédagogique se sont étendues sur plusieurs années. Périodiquement les lignes de force de la recherche ont été précisées, le rôle de chaque membre de l'équipe s'est progressivement défini au fil des essais et des concertations. Toute nouvelle étape, débutait après une évaluation des résultats obtenus à l'issue d'une période déterminée.

Des groupes appareillés d'enfants âgés de 3 à 6 ans ont été constitués. Les deux groupes ont été rendus équivalents en regard des moyennes concernant l'indice global de désavantage social.

Après un prétest, une action psychopédagogique fut développée uniquement en faveur du groupe expérimental. Un posttest est appliqué ensuite aux deux groupes. On analyse les gains enregistrés au sein de chaque groupe et on compare les performances réalisées par les écoliers.

Quatorze classes maternelles, choisies pour leur pourcentage élevé d'enfants et parents de nationalité étrangère, forment l'échantillon total, soit 331 enfants. Les âges se répartissent entre 2 ans 6 mois à 6 ans.

L'effectif total du groupe expérimental comprenait au départ 166 élèves répartis en 65 enfants de nationalité belge et 101 enfants de nationalité étrangère. Le groupe témoin réunit 165 élèves soit 94 enfants de nationalité belge et 71 enfants de nationalité étrangère.

7. L'intervention en milieu scolaire.

Elle fut menée par une équipe qui se compose d'une institutrice maternelle itinérante et de deux psychopédagogues. De petits groupes d'enfants participent à cinq séances d'activités stimulantes par semaine, l'institutrice s'efforçant d'offrir à chacun des apprentissages utiles, dans un climat de stimulation et d'encouragement.

Un dossier de guidance réunit les observations faites par les éducateurs à propos de chaque enfant. Les renseignements qui tendent vers l'évaluation formative ont trait:

- au comportement de l'enfant décelé lors de séances d'observations menées en classe;
- à la psychomotricité analysée lors d'exercices de manipulations manuelles ou d'activités physiques;
- à la réussite dans un certain nombre d'activités proposées en classe.

A partir de ces données, le plan des activités spéciales du petit groupe est dressé de manière à favoriser le développement particulier de chaque enfant, l'accent étant mis sur les aspects les plus déficitaires des différents sujets.

8. L'école maternelle, école des parents.

Notre équipe s'efforça de créer un contact positif, un climat de compréhension entre parents, enfants et enseignantes, sous le signe d'une synergie fonctionnelle entre l'institution scolaire et la famille.

Nos essais les plus positifs concernent les réunions de parents et les classes ouvertes.

Après avoir filmé, en classe, les enfants en activité, nous invitons les parents à assister à la projection de nos réalisations. Les institutrices maternelles se chargent des commentaires. Les parents intéressés parce qu'il s'agit de leurs enfants sont amenés,

à l'aide d'exemples vécus, à réfléchir aux questions de développement et d'éducation. D'autre part, cette technique suscite une participation plus active de l'institutrice, l'amène à se soucier d'adapter davantage son action aux réalités sociales des milieux familiaux. En outre, nos suggestions visant au perfectionnement de l'action psychopédagogique des maîtresses sont mieux accueillies lorsqu'elles s'inscrivent dans le cadre de la préparation d'une réunion de parents. Ces contacts favorisent les essais d'innovations et le désir d'amélioration, ils encouragent les parents et les éducatrices à réfléchir davantage pour agir plus adroitement auprès des enfants, aussi bien au foyer qu'à l'école.

9. La lecture à domicile.

Pour la majorité des enfants issus de milieux pauvres ou de familles d'immigrants, le problème de l'apprentissage de la langue reste fondamental. Par l'intermédiaire de l'école, nous prêtons à chaque enfant un livre éducatif et nous demandons aux parents qui en ont la possibilité de lire chaque soir une courte histoire à leur enfant. Cependant, de nombreux adultes ne sont pas en mesure d'accomplir correctement cette petite tâche. Nous aidons ces parents grâce aux élèves des classes terminales de l'école primaire qui acceptent de se rendre au domicile des familles en vue de pallier la carence linguistique des parents. Nos interventions suscitent ainsi dans des communautés ouvrières un climat d'entraide culturelle empreint de coopération sociale agissante.

A court terme, l'évaluation rigoureuse et les bilans ont une signification précaire. Cependant, en fin d'exercice, le quotient intellectuel moyen des enfants du groupe expérimental passa de 100,83 à 110,43 points. L'augmentation de 9,6 points est significative à P.01 alors qu'il y a absence de progrès dans le groupe témoin.

A l'épreuve de fluidité verbale (récit d'images), des progrès substantiels sont constatés dans le groupe expérimental alors qu'il n'y a guère de progrès dans le groupe témoin.

Trois constatations se dégagent de nos investigations:

- toute intervention psychopédagogique effective améliore les performances des enfants défavorisés;
- les gains sont plus élevés lorsque l'intervention s'étend au milieu familial et que les parents collaborent activement à la réalisation de quelques objectifs éducationnels scolaires et familiaux;
- le dévouement de la titulaire de classe et sa compétence ont un retentissement sensible sur les progrès de l'enfant.

10. Le développement du langage en milieu familial.

Pour évaluer la valeur de l'intervention en milieu familial, nous recourons à la technique de l'évaluation au sein de groupes contrastés. En comparant les données recueillies dans dix-sept foyers pauvres et dans dix-sept familles favorisées, les caractéristiques éducatives des deux groupes se différencient au regard des variables suivantes:

- valeur de l'encadrement matériel et culturel de l'enfant;
- intérêt par les parents aux performances scolaires de l'enfant;
- disponibilité culturelle à l'égard de l'enfant;
- niveau d'aspiration des parents pour l'enfant;
- autorité parentale et degré d'entente entre les parents.

L'action psychopédagogiques menée au sein des familles défavorisées vise à atténuer des lacunes constatées dans les milieux défavorisés. Au cours d'interventions d'une durée variable (1 h à 1 h 30), nous abordons avec les parents des situations éducatives variées.

Pendant une année, les thèmes suivantes furent le plus souvent au centre des entretiens:

- comment développer le langage de l'enfant;
- les relations sociales, affectives et culturelles entre parents et enfants;
- comment contribuer au développement de la psychomotricité des enfants âgés de 3 à 6 ans;
- aperçu relatif à différentes méthodes suscitant le développement du langage, l'invention, la créativité;

- observation des réactions des enfants afin de réaliser une bonne progression des apprentissages cognitifs.

Le responsable de ces entretiens mit à profit sa grande expérience des contacts sociaux pour approprier ses interventions verbales au niveau de développement et de compréhension des parents.

Notre assistance éducative suscita bon nombre d'améliorations:

- la création d'une modeste bibliothèque familiale, l'organisation d'un coin à jouer dans la maison;
- la disponibilité accrue des parents à l'égard de l'enfant par la lecture de textes, par l'écoute des récits d'enfants, par le souci d'accroître le vocabulaire et la communication;
- l'intérêt progressif des parents aux performances de leur enfant;
- la valorisation des travaux par le compliment, par l'affichage, par le commentaire encourageant à propos des essais.

Aux difficultés d'expression verbale constatées dans les couches défavorisées, s'ajoute aussi souvent un sentiment d'exclusion sociale ressenti par la famille ainsi que l'absence de désir de communiquer avec autrui⁷.

Les stimulations au foyer sont donc souvent bien maigres et en ce qui concerne les enfants; des différences considérables apparaissent dans l'acquisition de la langue véhiculaire. Elles tiennent à une série de facteurs agissant en interaction: dispositions et aptitudes individuelles, relations verbales entre les parents et l'enfant, désir de verbalisation des faits de vie, ...

Le développement d'une action psycho-pédagogique remédiateur apparaissait nécessaire. Une première étude montra que la relation linguistique parents-enfants est particulièrement favorable si le niveau du vocabulaire actif utilisé par le sujet est élevé. Un programme d'enrichissement du vocabulaire fut élaboré.

Comme l'action éducative se déroule en milieu familial, l'équipe a recherché des motivations susceptibles de réduire

l'indifférence culturelle d'adultes peu scolarisés. Peu à peu, en réponse à nos incitations, quelques parents ont accepté de décrire des images et de raconter de petites histoires à leurs enfants. Pour améliorer la qualité verbale des dialogues entre les parents et les enfants, nous avons proposé des modèles linguistiques enrichis, relatifs à la description d'image. L'école a repris et prolongé les conversations menées dans la famille. Une brochure éducative concrétisant par l'image et par un texte simple les principes appliqués aux cours des séances fut remise aux parents; elle prolongea utilement l'impact momentané des visites à domicile.

L'intérêt déclenché chez les parents ainsi que le concours des institutrices ont abouti à une meilleure sollicitation de l'intelligence verbale des enfants ainsi qu'une extension de leur vocabulaire dans le cadre de communications plus stimulantes et plus fréquentes au sein de leur famille.

A moyen terme, notre équipe de recherche espère obtenir que ces enfants socio-culturellement défavorisés puissent, lorsque viendra la période des apprentissages fondamentaux du début de la scolarité primaire, se trouver dans des conditions plus favorables qu'auparavant.

Pendant cette période particulièrement importante, le concours attentifs des maîtres et des parents sera plus que jamais requis et l'équipe de recherche s'efforcera de prolonger, de synchroniser, d'harmoniser ces soutiens et ces apports.

11. Conclusions.

Dans un article consacré aux relations éducateurs-parents, trois membres de notre équipe introduisent leur étude en signalant que "... si les voyages cosmiques sont exaltants, il en est d'autres, sur notre planète, qui le sont tout autant. Moins spectaculaire mais combien important pour l'avenir de notre humanité: le voyage ou la carrière scolaire de nos enfants"⁸.

S'il se confirme que le succès scolaire et par la suite l'intégration professionnelle, sociale et humaine des enfants défavorisés est facilitée par des programmes d'études et d'action psycho-pédagogiques, on souhaite voir se généraliser et se prolonger les techniques les plus efficaces parmi celles qui ont été essayées.

En rendant les parents plus conscients de l'aide éducative importante qu'ils doivent offrir à leur enfant en bas âge, en amenant pères et mères, frères et soeurs, voisins et amis, enseignants et éducateurs, assistants sociaux, membres d'une communauté, à participer au développement affectif, cognitif, psychomoteur, ludique, social des jeunes enfants par une action lucide, généreuse, appropriée et personnalisée, nous voyons poindre la perspective d'un meilleur avenir pour les enfants socialement et culturellement défavorisés.

BIBLIOGRAPHIE:

1. Direction générale de l'Organisation des Etudes, Projet inter-universitaire. *Recherches convergentes sur le diagnostic et la compensation des handicaps socio-culturels affectant des enfants de 0 à 7-8 ans*. Bruxelles, Ministère de l'Education Nationale, Direction générale de l'Organisation des Etudes, Coll. Recherche en Education, n° 1, 1973.
2. Institut Supérieur de Pédagogie. *Les premières années de l'enseignement secondaire*. Mons, DERP, Colloque International des 9-10 mars 1968.
3. De Coster, S., Hotyat, F. *Sociologie de l'Education*. Bruxelles, Editions de l'Institut de Sociologie de l'U.L.B., 1970.
4. Paris, O.C.D.E., 1971, 161 p.
5. Bernard Van Leer Foundation, *Compensatory Early Childhood Education*, La Haye, 1972.
6. Pourtois, J.P. *Education préscolaire d'enfants désavantagés*, Mons, Université de l'Etat, DERP, 1972.
7. De Coster, S. *L'adaptation des enfants étrangers à l'enseignement bruxellois* (Colloque des 6 et 7 avril 1967, Extraits de conditions de vie et santé des migrants et de leurs familles, Bruxelles, Ed. de l'Institut de Sociologie de l'U.L.B.).

PUBLICATIONS:

- Doc. 0 : Education et milieu social (document synthèse).
 Doc. 1 : Education préscolaire d'enfants socialement désavantagés.
 Doc. 2 : Essai d'aide psycho-pédagogique aux familles socialement défavorisées.
 Doc. 3 : Les droits de l'enfant à l'éducation.
 Doc. 4 : Pratiques éducatives, relation d'aide psycho-pédagogiques et personnalité des parents.
 Doc. 5 : Interactions verbales parents-enfants.
 Doc. 6 : Organisations spatiale à l'école maternelle. Expérimentation et évaluation de deux programmes.
 Doc. 7 et 8 : Coopérative d'activités éducatives pour enfants âgés de 3 à 8 ans.

La fondation Bernard Van Leer a publié en 1976 un ouvrage consacré à la recherche interuniversitaire: Van Stimulerend tot Pedagogische vernieuwing (De socio-cultureel geremde kinderen). De la stimulation compensatoire à une pédagogie renouvelée. (Le handicap socio-culturel chez l'enfant). L'ouvrage paraîtra prochainement en anglais aux éditions Pergamon Press Ltd à Oxford.

SUMMARY

Deprived children's rights to a better education. A report on research in progress.

The main objective of this action-research is to discover and expose environmental factors which impede early childhood education with a view to developing educational methods and action strategies which prove to be most effective on the basis of an objective evaluation of the obtained results.

The target population consist of 540 families (parents and children) both foreigners and Belgian nationals living in an economically, socially and culturally deprived region.

Investigation and actions operate on three levels: the family - the school - the community.

More than 350 educational unit have been created for children from 3-4 to 6-7 years old. Based from the viewpoint of mastery learning and for a more active participation of parents in the educational process, each activity is formulated in five components: the educational context, the assignment, the educational aim, the desired mental activity and the criterion of success.

This activities can be carried out in the class by the teacher, by monitor-children, by parents working with the teacher.

The mother, father, brother or sister, a monitor-child or a friend of the family can also carry out this activities at home.

JEAN BURION, Docteur en éducation de l'Université Libre de Bruxelles. A enseigné à l'école primaire, secondaire, puis à l'Ecole normale et l'Institut Supérieur de Pédagogie à Morlanwelz. Actuellement professeur à l'Université de l'Etat à Mons. Directeur du D.E.R.P. (Département des Etudes et Recherches Psycho-pédagogiques). Président de l'Association Belge pour la lecture. Nombreuses publications concernant la formation des maîtres, la lecture, la docimologie, les aspects psychologiques et sociaux de l'éducation.

"La pédagogie a ses règles.
Il faut les respecter si l'on
veut sauver les peuples."

J.B. Caparrós Morata

LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA Y LOS DERECHOS DEL NIÑO

EN TORNTO AL PRINCIPIO 7 DE LA DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO: IGUALDAD DE OPORTUNIDADES ANTE LA EDUCACIÓN

por

J. B. CAPARRÓS MORATA

(Director of Canary Islands Mathematics Project,
Las Palmas de Gran Canaria, Islas Canarias, España)

Reza así el principio 7 de la declaración de los derechos del niño:

"El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser miembro útil de la sociedad"

...

La historia del hombre es rica en sueños e idealismos. Al parecer, para compensarse de las acideces, amargas y pesadumbres del cotidiano vivir, el hombre muestra una casi morbosa propensión a refugiarse en su mundo de los sueños. Es preocupante ese casi constante tender a los mitos, marginándose del hostil mundo circundante, de la realidad.

El educador no escapa a esta ley. La historia del hombre, como la historia de la pedagogía, está tejida con el lino de los sueños. Pesa mucho en la evolución humana el lastre de las mitologías. Y lo que es más doliente, como destaca Hallak:

"a los mitos les cuesta morir".

La filosofía se nos da como un rosario no interrumpido de sueños y mitos. Un levantarse y un caer, un movimiento pendular, que tiene empantanada a la educación real. Al educador no le presta ayuda alguna una filosofía tejida con los mitos que la humanidad ha venido creando. El educador necesita echar mano a una filosofía real, una filosofía científica.

La igualdad de oportunidades es uno de esos mitos. Lo es más que nada porque el principio de la igualdad de oportunidades comienza siendo un problema político. Un problema de *política pedagógica-o-pedagogía política*. No verlo así equivale a renunciar a su exacto planteamiento y radical solución.

Guste o no, la verdad acaba siempre imponiéndose. La realidad tiene más fuerza que los sueños. Los mitos acaban derrotados siempre en su combate con la investigación científica. De la pedagogía platónica a las técnicas educacionales de nuestros días media un abismo. De las dogmáticas medievales al científicismo actual hay un enorme trecho. Y, sin embargo...

La fe de los pueblos en la educación va en aumento. La demanda social de educación alcanza cotas imponderables. Nunca los pueblos han invertido en educación como invierten hoy. Radovan Richta escribe en su reciente libro *"La civilización en la encrucijada"*: "Podemos ilustrar la amplitud de estos cambios (habla el autor de los cambios aportados por la "revolución en la educación) evocando los pronósticos según los cuales la técnica didáctica constituirá, en el último tercio de siglo, una de las ramas de inversión más prósperas; a pesar de ocasionar grandes gastos, la base técnica del proceso de enseñanza será extraordinariamente rentable: sin ella sería necesario prolongar el tiempo de escolaridad a quince o incluso veinte años, y por ello reduce el coste del proceso de enseñanza. La escuela tradicional, desconocida y fría, cuyo único equipo es prácticamente una pizarra negra y tiza, carece de agilidad frente a la realidad contemporánea, también a otro nivel: no corresponde a la mentalidad de una juventud influenciada por las perspectivas de la ciencia

moderna, por lo que debilita el prestigio de la enseñanza general. En efecto, para el hombre que crece desde su infancia en medio de la técnica moderna, la búsqueda de nuevas vías de civilización se convierte en una necesidad vital, y la educación permanente en parte integrante de su estilo de vida".

Aunque la tesis de Richta no toca el meollo del proceso educacional, quedándose a muy larga distancia del núcleo central de la educación, incidiendo apenas sobre la piel del *Corpus Paedagogicum*, es innegable que incita a la reflexión serena y responsable, por cuanto que en ella se toca uno de los más dramáticos problemas que laceran la conciencia de los pedagogos: la educación del adulto, la educación del propio educador. Nadie osa poner en duda que es el ambiente en que el educando vive quien modela los destinos de la generación nueva. Y ese ambiente sólo puede crearlo el adulto, el maestro o educador entre ellos.

Hay que reconocer la exactitud de la tesis de Raymond Boudon, con la que se abre su reciente obra,

"L'inégalité des chances"

Dice así Boudon: "Dos temas destacan hoy en la sociología: -la desigualdad de oportunidades ante la educación, es decir, la diferencia, en función de los orígenes sociales, en las probabilidades de acceso a los diferentes niveles de la enseñanza, y principalmente a los niveles superiores; -la movilidad o inmovilidad social, es decir, la diferencia, en función de los orígenes sociales, en las probabilidades de acceso a los diferentes niveles socio-profesionales. Esta tesis nos pone ante esta conclusión de Boudon: "La desigualdad de oportunidades ante la enseñanza es evidentemente una de las determinantes principales de la inmovilidad social".

Repetimos lo ya sugerido: La pedagogía es ciencia de realidades. Solamente cuando se acepte esta tesis estaremos en condiciones de avanzar en el campo de la investigación pedagógica. El educador es un hombre que tiene su vida ligada al realismo del proceso evolutivo de cada uno de sus educandos. El investigador de la pedagogía maneja materiales vivientes, fenómenos de la vida real. Su fuente, su cantera son los hechos cotidianos, cuya estructura

y ley viene obligado a desentrañar. Un investigador auténtico de la pedagogía se topa siempre con esta constante: *La escuela es un aparato ideológico al servicio de quien la crea y sostiene, siendo su objetivo la reproducción del tipo de sociedad que la encarna.*

Si la vida se nos muestra así, si la historia del hombre evidencia esta tesis, ¿qué le queda por hacer al educador? ¿Será cierto lo que nos propone Ilich con sus tesis sobre la "*Desescolarización*"? ¿Tendremos que inclinarnos ante la sentencia de Reimer en su libro "*Mort de l'école*"? O, por el contrario, ¿nos sentiremos optimistas y creyentes inclinándonos por la invitación de Lavrentiev y Kholmogorov encaminada a movilizar la conciencia colectiva a fin de estructurar la *ciudad educativa* de que nos hablan Faure-Herrera-Kaddour-Lopes-Pétrovski, Rahnama y Champion Ward en el pequeño gran libro-hermoso tesoro de la pedagogía contemporánea, culminación de bellos ideales y prometedora incitación esperanzada-

"Apprendre à être"-?

Quizás no esté fuera de lugar el traer a memoria la doctrina acerca de la *ciudad educativa*, sugerida en el citado libro. Hago cita textual: "*En vez de delegar los poderes en una estructura única, verticalmente jerarquizada y constituyendo un cuerpo distinto en el interior de la sociedad, son todos los grupos, asociaciones, sindicatos, colectividades locales y cuerpos intermedios los que deben asumir, por su parte, una responsabilidad educativa... nociones que parecían evidentes pierden sentido. Así, la distinción entre la vida activa y la vida inactiva; la concepción actual del estatuto de la función pública: ahora, la enseñanza podrá ser asegurada por otras personas que los funcionarios especializados a este efecto; los compartimientos verticales tienden a borrarse; las relaciones fronterizas que existen entre el sector de la escuela y el sector privado, entre el cuerpo profesoral funcionarizado o contractual y quienes asumen tareas educativas u ocasionales, carece ya de sentido*". Propuestas similares podemos descubrir en el libro de V. Tourtchenko- "*La révolution scientifique et technique et la révolution de l'enseignement*". En efecto, si se quieren hacer operantes los descubrimientos de

las ciencias de la educación, habrá que comenzar por enterrar todos los mitos que se nos han colado de contrabando en el campo de la pedagogía. Uno de tales mitos consiste en creer que la educación elemental es tarea que puede y debe quedar en manos de un personal de segunda o tercera clase: el maestro forjado con tres cursos profesionales sobre una base cultural de nivel primario. Mientras subsista este mito, la escuela continuará fracasada. Y el principio de la *igualdad de oportunidades* seguirá siendo un dorado sueño en la mente simplista de cuantos carecen de valor y coraje para tomar en sus manos el problema con resuelta voluntad de trabajar en su solución.

El principio de igualdad de oportunidades es una conquista de la filosofía de la democracia. Es un imperativo que va parejo con los derechos humanos, tendentes a superar y anular los privilegios. Sin embargo, como reconocen Faure y sus colaboradores en la cita obra, "*la injusticia reina siempre, de mil formas, en el universo educativo*".

Los mejores cabezas del mundo de la pedagogía han consagrado esfuerzos y medios imponderables para llegar a la raíz de la problemática de la sociología pedagógica. El pedagogo se hace reo de lesa infancia si se enrola en el ejército de los que quieren marginar el magno problema de la *desigualdad de oportunidades*. Desigualdad de oportunidades equivale a revalidar y mantener la doctrina del privilegio en el terreno pedagógico. El educador viene obligado a conocer las recientes investigaciones llevadas a cabo en este sector de la pedagogía. Por tanto y tan plausible empeño, la sociedad está en deuda con los investigadores de la educación.

El investigador de la pedagogía no puede ir más allá. Nosotros no podemos cambiar el mundo, no podemos revolucionar el mundo. Pero esto no ha de entenderse en el sentido de que la misión del pedagogo se culmina cuando presenta a la sociedad unas conclusiones, los resultados de sus investigaciones. Y ello es así porque entre la tareas pedagógicas figura también la tarea transformadora. Transformar la mente de la sociedad, haciendo ver a ésta el realismo del mundo de la educación. Transformar, con sus

investigaciones, la mente del gobernante, para que se legisle, se dé a la institución educativa una estructura concordante con los resultados de la investigación científica de las leyes del proceso educacional. Transformar, igualmente, las categorías conceptuales del pedagogo. Mientras las clases subsistan, mientras la sociedad se dé una estructura de clases, la educación seguirá siendo una educación clasista. Si de veras se aspira a una auténtica igualdad de oportunidades ante la educación, lo primero que tendrá que hacerse, la primera realización social que deberá culminarse será de esencia profundamente revolucionaria. Es decir, habrá que comenzarse por una global revolución o radical transformación.

El instrumento más eficaz para el logro de estas metas se llama

educación

Pero la educación es un *operar*, y toda operación tiene que llevarlo término un operador. Eso es el educador: un hombre que opera transformaciones. Cabría preguntarse por qué teniendo la humanidad estos operadores desde los más lejanos tiempos no se ha operado la transformación. La respuesta no es tan difícil. La contestación reza así: *Hay que educar al educador.*

Hay que educar al educador, comenzando por darle una formación universitaria. Es la condición esencial. Podríamos afirmar que sin esta auténtica formación universitaria, la escuela, todas las instituciones educativas continuarán estancadas, a menos de la mitad de su camino.

Los citados libros de Richta, Hallak, Faure, etc. etc. evidencian la exactitud de mi tesis. No nos sirve el maestro que tenemos para las tareas que los tiempos nuevos reclaman, exigen. Tampoco nos sirven las estructuras sociales. Urge cambiarlas, transformarlas. Repetimos: no es otra la misión de la educación. Necesitamos educadores conscientes de estas realidades. Cuando se disponga de un cuerpo de pedagogos así formados, la investigación pedagógica podrá hacer singladuras más concordantes con las leyes de la investigación. Mientras tanto, el investigador se verá privado de la valiosa colaboración del maestro, auxiliar insubstituible.

Investigadores de las ciencias de la educación han puesto de manifiesto que la oportunidad de educarse, la igualdad de oportunidades sigue siendo un mito. Hay una razón incontestable en apoyo de las tesis que sostienen que la actual legislación sobre la igualdad de oportunidades ante la educación sigue siendo un mito insultante, un ultraje a la personalidad del niño, una sangrante estafa al hombre humilde, a los pueblos alienados. La razón es la siguiente: "El interés que las naciones unidas han manifestado por el problema de la desnutrición en el mundo va íntimamente ligado al interés por el desarrollo de la educación pues la desnutrición en calorías y proteínas en la primera infancia puede provocar un frenazo a veces irreversible al desarrollo físico y mental. Cuando tales perjuicios han sido causados, el consumo de proteínas suplementarias en la edad adulta es incapaz de remediarlos, y si en un país abundan casos de este tipo, su desarrollo futuro se encontrará probablemente dificultado en todos los aspectos" (Es una cita textual de la página 178 del citado libro de Faure y su equipo: *"apprendre à être"*).-

Una correcta interpretación de estas palabras nos lleva a la conclusión siguiente: la igualdad de oportunidades ante la educación tiene su comienzo antes de que el niño sea alumbrado. Nuestra conclusión se ve avalada hoy por los descubrimientos valiosísimos recogidos en la impar obra de Faustino Cordón-

"La alimentación, base de la biología evolucionista"

El primer paso que debe darse para hacer que el mito de la igualdad de oportunidades se torne imperativo ético y político será poner fin a la sociedad de clases. Establecida una sociedad sin clases, la primera tarea consistirá en poner fin al hambre. Cuesta trabajo admitir que sea realidad el cuadro sangrante que se nos describe en los libros de Josué de Castro: *Géopolitique de la faim*, y de Suret-Mouchel: *"La faim dans le monde"*.

Ante situaciones como la de ahora, es decir, siempre que hemos tenido necesidad o deber de ocuparnos con temas similares al que ocupa ahora la atención de mis colegas de la

World Association for Educational Research,

yo he recordado las palabras de Pierre-Maurice Masson, que me permito citar: "Podrá tenerse por impertinencia o frivolidad el entretenerse en corregir las pruebas de un libro cuando es la

vida de un pueblo la que está en juego". Así se expresaba Masson mientras corregía las pruebas de las tesis de Rousseau acerca de la religión.

Este recuerdo se agiganta en mi alma cuando tengo que escribir acerca de la igualdad de oportunidades ante la educación en una hora y en un mundo donde mueren a millares inocentes niños consumidos por el hambre, en tanto se nos machaca con letra de molde, un día sí y otro también que:

Estados Unidos este año destinan al presupuesto

de guerra 110.000.000.000.-\$

Rusia consagra este año al mismo fin 103.000.000.000.-\$

Si el hambre es un fantasma que recorre el mundo subdesarrollado practicando un *genocidio*, y si el dinero no alcanza para cumplir el precepto sagrado de la *igualdad de oportunidades*... mientras los gobiernos despilfarran cuantiosas cantidades casi fabulosas en armamentos, ¿no estaremos en lo cierto cuando pensamos que ha llegado la hora de decirle al hambre: ¡Basta ya de tanta insultante farsa !?

Imitando a Masson, debemos preguntarnos: ¿Es lícito plantearnos el problema de la igualdad de oportunidades ante la educación cuando el niño se nos muere de hambre ?

Sin embargo, hay que justificarse y explicarse.

En los últimos días de 1978 y primeros de 1979, otra organización mundial de educadores -la IAEWP- va a celebrar su segundo congreso mundial en Varanasi, India. Su tema: *La educación y el hambre en el mundo*. He aquí cómo los cultivadores de la pedagogía científica estamos diciendo que los dos problemas básicos de la humanidad son, hoy,

educación y hambre

El hambre es un engendro natural de la sociedad clasista. Donde hay hambre es una burla hiriente querer hacer ver que funciona el principio de la igualdad de oportunidades. Los pueblos seguirán muriendo de hambre en tanto en cuanto no seamos capaces de poner fin a las explotaciones, en tanto no se acepte de facto la *igualdad de la raza humana*. Todas las plagas que perturban la paz de los pueblos tienen su origen y causa en la existencia de clases,

en las contradicciones de las clases. La educación es un factor esencial en la lucha por eliminar esta estructura clasista. Hay que avanzar hacia un *socialismo con rostro humano*. Este *socialismo con rostro humano* será respetuoso con los derechos del niño, dando realidad al principio 7 de dichos derechos.

Para avanzar con firme y ligero paso por la senda que lleva a esa nueva estructura social, habrá que lograr muchos previos requisitos, entre ellos, el de la coexistencia pacífica y el desarme total, echando al fondo de los mares todas las armas. Tal vez suenen a utópicas estas propuestas, pero mientras no pasen del reino de la *utopía* al de la más severa y escueta *realidad*, estaremos moviéndonos en el vacío. No puede hacerse operante este principio si previamente el adulto no lo acepta.

Trabajar para que los pueblos pierdan sus miedos. Trabajar por que la confianza retorne al alma de las gentes. Laborar por que la cordura no acabe muriéndonos del todo. He ahí la obra que con apremios debe iniciar la pedagogía.

Mucho se ha escrito acerca de la *igualdad de oportunidades*. Mucho se ha intentado para convertirla en norma fáctica. Mucho esfuerzo vienen realizando los pueblos para incrementar los presupuestos de educación. Sin embargo, apenas ver cómo el fruto no responde al esfuerzo.

Lo único que se está logrando es avanzar en la *revolución técnica*, en el dominio de la *naturaleza*. Pero en el orden ético el hombre de nuestra generación se diferencia muy poco del habitante de la caverna, del inquilino de la jungla. La investigación pedagógica tiene que ocuparse con estos problemas. Los maestros o educadores del mundo tienen que ocupar su puesto en las trincheras por la *regeneración del hombre*. Mientras demos al niño un ambiente como el que le damos en la actualidad, de bien poco van a servirnos los presupuestos astronómicos y las más refinadas técnicas del aprendizaje. No debe asombrarnos las atrocidades, las impurezas mentales y éticas que respira el niño. Lo que sí tiene que causarnos espanto y desconcierto es comprobar la capacidad de adaptación del ser humano. Las nuevas generaciones-me he dicho

más de una vez son angelitos de los cielos si las comparamos con la inaudita maldad irresponsable de la generación adulta impenitente, dispuesta a vender su alma al demonio por media docena de denarios. No es justo cargar las culpas sobre las nuevas generaciones. El joven es, ni más ni menos, hijo de su circunstancia. La quiebra parte del adulto. El fracaso es fracaso del sistema social. Es condenable tanto el que, rompiendo toda ética, convierte el ambiente en una cloaca reventada, como el que, con su indiferencia, dejadez y cobardía, lo tolera. Desde luego, el educador no puede encogerse de hombros ni debe creerse libre de culpa. De esta catástrofe todos somos responsables. La investigación pedagógica ha dicho ya cuanto tiene que ser dicho acerca de la *igualdad de oportunidades*. Los educadores pensamos que, a la vista de las más recientes y exactas investigaciones, el niño *humilde* sigue siendo víctima inocente de los pecados del hombre adulto. Éste sigue negándole a aquél su derecho a un futuro digno, humano.

La igualdad de *oportunidades* no queda cumplida con el sistema de limosnas de las llamadas *becas* y los llamados "*cupón-educación*", original invento de Tom Paine, y cuyo análisis crítico podemos ver en el citado libro de Hallak. Los gobernantes, los rectores de la política, la sociedad adulta tiene que sentirse en deuda con la infancia. Es un deber de conciencia conocer y reflexionar sobre las conclusiones a que han llegado las investigaciones de la pedagogía. Estas conclusiones deben ser objeto de estudio por parte de los gobiernos. Los pueblos que viven de espaldas a las investigaciones de pedagogía tarde o temprano llegan al arrepentimiento. La historia del hombre es lección constante, es constante demostración de sus graves errores educacionales. Con la dignidad del hombre nadie puede permitirse jugar. Cuando las naciones poderosas abusan de su poder para sojuzgar a los pueblos humildes, éstos descubren siempre los instrumentos y medios indispensables para sacudirse el yugo, para alcanzar sus dignidades. Es absurda la pretensión de vivir *bien* a costa del *mal vivir* de los otros. Cuando el juego no discurre por la vía de la pureza, la baraja se rompe y el caos nos acosa. La educación es la mejor arma para luchar contra las injusticias y los privilegios. Puesta en manos de educadores natos, la educación *hace milagros*.

Lo difícil es acertar en la forja del educador nato. Cómo debe intentarse viene siendo objeto de estudio por parte de los investigadores de la ciencia de la educación. La obra pedagógica no incumbe solamente al pedagogo, sino que en ella tienen que colaborar los diversos estamentos sociales, la sociedad toda.

La pedagogía es una ciencia, que tiene sus leyes. Hay que respetarlas, si queremos que los pueblos se salven. Una de estas leyes está recogida en el principio 7 de la *declaración de los derechos del niño*: hay que dar al niño una auténtica igualdad de oportunidades ante la educación. Y tenemos que repetirlo: *La ciencia pedagógica tiene demostrado suficientemente, científicamente, que hoy no se respeta este principio. ¿Qué cabe deducir de esto?* Sencillamente, que los gobiernos que tienen firmada esta *declaración* no cumplen con sus compromisos, están burlándose de los derechos del niño. Traicionar los derechos del niño es, ni más menos, traicionar la historia, ir contra los destinos humanos. No quiero poner fin a esta reflexión breve sin antes traer a meditación la realidad de la *igualdad de derechos o oportunidades ante la educación* del niño español. España va camino de una convivencia democrática. La esperan duras batallas. El sistema educacional será objeto de amplios debates. En la recién estrenada *constitución* del 31.10.78, en su artículo 10/2 quedan reconocidos los *derechos humanos*. El principio de *igualdad de oportunidades* hace tiempo que está vigente. Pero veamos cómo. El Gobierno hace figurar en los *presupuestos* unas determinadas cantidades para *becas*. No necesitamos decir que las *becas* son insuficientes. Ni nos paramos a analizar cómo son otorgadas. Hacemos únicamente esta reflexión, que nos pone de manifiesto cómo una sociedad clasista entiende el principio de la *igualdad de oportunidades*. Para optar a una beca se requiere, entre otras, un expediente académico con determinadas calificaciones. Sin este requisito no es posible *obtener una beca*, por módica que sea. El hijo de la clase privilegiada, el hijo del rico *no necesita* cumplir este requisito para ingresar, por ejemplo, en la Universidad. Puede tener un expediente de secundaria con varios *suspensos*, y, sin embargo, puede acceder a los estudios superiores. Si el becario, una vez en la Universidad, es suspendido en una asignatura, pierde su *beca*, y, al perderla, ve cerrada todas las puertas,

teniendo que abandonar sus estudios universitarios, ya que las posibilidades económicas de sus padres lo impiden. Ello va presupuesto en la concesión de la beca, ya que si los padres hubiesen estado en situación o condiciones de sufragar los estudios de su hijo, la beca le hubiese sido denegada. El hijo del rico puede suspender varias asignaturas todos los cursos, sin que por ello tenga que abandonar la Universidad. Se da con frecuencia el siguiente fenómeno: jóvenes que han permanecido quince años en la Universidad para obtener el título de médico, cuando el plan de estudios abarca solamente siete cursos. En 1926 escribía Bertrand Russell: *"La educación universitaria ha de considerarse como un privilegio para una habilidad especial, y aquellos que posean la habilidad o dotes permanecerán en ella: No, quienes sólo posean dinero. Nadie será admitido a los estudios universitarios antes de probarse que está en posesión de la capacidad necesaria. Nadie podrá continuar en la universidad cuando sus profesores estimen que no está aprovechándose de sus enseñanzas"*.

Es absurdo querer mantener vigente hoy el privilegio de la educación universitaria basándolo en la situación socioeconómica de los padres. A la universidad irán únicamente quienes tengan dotes para aprovecharse de las enseñanzas que en ella se imparten. En la universidad solamente permanecerán quienes demuestren que están sacando provecho de las enseñanzas allí impartidas. Y todos, absolutamente todos los jóvenes dotados para esta clase de enseñanza encontrarán abiertas las puertas de la Universidad merced a un justo y perfecto principio de *igualdad de oportunidades*. Y la sociedad está moralmente obligada a crear las condiciones óptimas para que los niños tengan un desarrollo normal desde el primer día de su vida, e incluso antes, prestando a la madre los cuidados que la ciencia médica postula. Tales son los deberes que las investigaciones de las ciencias de la educación señalan a la sociedad. Y el primero en divulgar y exigir estos deberes será el gobernante, auxiliado por el educador. Los pedagogos continuaremos investigando. Es nuestro deber.

BIBLIOGRAFIA:

- "Declaración de los derechos del niño" (Naciones Unidas, 1959).
- Hallak, J.: "A qui profite l'école" (Puf.-Paris, 1977).
- Richta, Radovan: "La civilización en la enervación" (Madrid, 1974).
- Boudon, R.: "L'inégalité des chances" (Paris, 1973).
- Anderson, C.: "A skeptical note on education and mobility" (New York, 1961).
- Bissseret: "La naissance et le diplôme" (Revue française de sociologie. - No. 9).
- Bourdieu-Passeron: "Les héretiers" (Paris, 1964).
- Bourdieu-Passeron: "La reproduction" (Paris, 1970).
- Coleman: "Equality of educational opportunity" (US Dep. of Health Education and Welfare, 1966).
- Coombs: "La crise mondiale de l'éducation" (Paris, 1968).
- Suchodolski: "Tratado de Pedagogía" (Barcelona, 1971).
- Illitch, I.: "Une société sans école" (Paris, 1971).
- Faure/Herrera/Kaddoura/Lopes/Petrovski/Rahnema/Ward: "Aprender a ser" (Trad. española de "Apprendre à être") (Madrid, 1972).
- Reimer, E.: "Mort de l'école" (Paris 1972).
- Tourachenko: "La révolution scientifique et technique et la révolution dans l'enseignement" (Moscu, 1975).
- Cordon, F.: "La alimentación, base de la Biología evolucionista" (Madrid, 1978).
- De Castro, J.: "Géopolitique de la faim" (Paris, 1952).
- Suret/Mouchel: "La faim dans le monde" (Paris, 1975).
- Ravier: "L'éducation de l'homme nouveau" (Vol. I - Issoudum, 1941).
- Russell: "On education" (London, 1946).
- Snyders: "Ecole, classe et lutte des classes" (Paris, 1976).
- Makarenko: "Problèmes de l'éducation soviétique" (Moscu, s.d.).
- Suchodolski: "Grundlagen der marxistischer Erziehungstheorie" (Berlin, 1961).
- Suchodolski: "Świat człowieka a wychowanie" (1967) (Edición española: "La educación humana del hombre" - 1977. Especialmente el cap. 19: "El concepto de paridad educacional").

Kozakiewicz, N.: "Les conséquences théoriques et pratiques des diverses significations de l'expression: "Inégalité des chances d'accès à l'éducation" (Dans: "L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation" - Actes du VI^e Congrès International des Sciences de l'éducation. - Vol. I).

SUMMARY

Educational research and the rights of the child.

It is not possible to deal with the principle of equality of opportunities for education in a society in which classes are operating.

The more recent investigations on this matter have proved that this principle of the declaration of the rights of the child is only a heavy mockery.

If we wish to put this principle in action this right all over the world we must make an end to the hunger and exploitation of the poor people, giving them the necessary cooperation.

Our most important duty is as follows:

- to form educators with a good basis of culture;
- to investigate in the field of the correct sociology;
- to claim for a human social organisation;
- to work for peace;
- to work for the end of exploitation of men;
- to respect the dignity of the child;
- to create an universal conscience about these problems;
- to invite teachers all over the world to cooperate in this great task.

RESUME

La recherche pédagogique et les droits de l'enfant.

Il n'est pas possible de traiter du principe d'égalité de possibilités de l'éducation dans une société de classes.

Les récentes recherches à ce sujet démontrent que le principe de la déclaration des droits de l'enfant n'est qu'une provocation.

Si nous voulons mettre ce principe en pratique et réaliser ce droit pour tous les enfants du monde, nous devons mettre fin à l'exploitation et à la faim des peuples pauvres et leur donner toute notre coopération dans cette lutte.

Notre plus grand devoir peut être exprimé comme suit:

- donner aux éducateurs une bonne base de culture;
- faire des recherches dans le domaine d'une sociologie digne et correcte;
- lutter pour une organisation sociale humaine;
- travailler pour la paix;

*se mettre à l'oeuvre pour enrayer l'exploitation de l'homme;
respect pour la dignité de l'enfant;
créer une conscience universelle pour ces problèmes;
inviter tous les éducateurs à travers le monde pour coopérer dans
cette tâche essentiellement humaine.*

JULIÁN B. CAPARRÓS MORATA. Fecha de nacimiento: 9-1-1908.
Diplomado en Ciencias Psicopedagógicas. Director del *Proyecto Matemático Canario*. Creador de los laboratorios de Psicometría en Las Palmas. Conferenciante de la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. Organizador de los *Cursos de invierno* en la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. Miembro constituyente del *International Study Group for the Mathematics Learning*. Miembro de la C.E.S.E. (Comparative Education Society in Europe). Miembro del *Consejo Consultivo* de la IAEWP (Asociación Internacional de Educadores por la Paz Mundial). Colaborador de revistas nacionales y extranjeras.
Etc.etc.

"L'enfant ne mène pas une vie isolée.
Il se trouve en permanence dans un
système dynamique de relations inter-
personnelles, qui se forme dans le
groupe dont il fait partie."

A. Danosuly

LE ROLE DES RELATIONS EN GROUPE DANS LA FORMATION DE LA PERSONALITE DE L'ENFANT

par

A. DANCULY

(Université "Babes-Bolyai", Cluj - Napoca, Roumanie)

Les dernières années - dans le cadre de l'affirmation de la méthodologie interdisciplinaire - la contribution de la sociologie au perfectionnement et à l'augmentation de l'efficacité de l'activité pédagogique devient de plus en plus évidente. L'interprétation sociologique du phénomène pédagogique relève les relations complexes qui existent entre l'éducation et la société, entre le processus éducatif et le milieu social, entre l'activité éducative organisée, institutionnalisée et les influences nonorganisées, plus ou moins spontanées du milieu où l'enfant vit etc. ... La perspective sociologique dévoile en même temps les multiples ressources internes dans l'activité éducationnelle. Surtout par l'étude des relations interpersonnelles et des groupes, l'organisation et la direction du processus pédagogique s'enrichit de nombreuses conditions éducationnelles plus riches, plus complexes et plus nuancées.

On n'exagère pas quand on affirme que parmi les implications sociologiques dans le domaine de l'éducation, la théorie des micro-groupes s'est montrée féconde, capable à ouvrir des perspectives nouvelles, d'offrir de nouvelles possibilités d'amélioration substantielles du processus de formation de la personnalité humaine.

Dans notre conception la théorie du groupe n'est pas limitée uniquement au domaine restreint du système de l'éducation, elle traverse comme un fil rouge toute la logique de cette activité, la formation de l'individu en groupe et par le groupe étant considérée un principe fondamental de tout le processus d'éducation.

La vie et l'activité en groupe constitue un endroit propice de termination pour des relations dynamiques et variées, riches dans leurs formes de manifestation, où chaque enfant influence et en même temps est influencé, sa conduite étant tout le temps ciselée par le milieu éducatif, offert par un groupe bien formé.

L'esprit de groupe (de coopération, collaboration, solidarité, etc.) ainsi que ses composants de conscience (convictions, conceptions, sentiments), et ceux du comportement (expérience, habitudes, habilités) se forment, en principal, par l'entraînement de l'enfant dans le travail et la vie en groupe. Celle-ci forme des habitudes et des habilités pour la vie d'ensemble et pour savoir collaborer; elle provoque des états d'âme et des efforts communs chez les enfants.

L'enfant ne mène pas une vie isolée. Il se trouve en permanence dans un système dynamique de relations interpersonnelles, qui se forme dans le groupe dont il fait partie. Ayant des intérêts et des affiliations d'entraide ou de compétition, les élèves peuvent "fusionner" en quelque sorte l'un avec l'autre dans une unité symbolique où chacun éduque et est éduqué à la fois.

Les relations de coopération qui ont lieu dans le groupe, selon J. Piaget, exerce une grande influence sur le développement de l'intellect même et de la conscience de soi-même. Aussi, les recherches expérimentales concernant la productivité de la pensée en groupe, prouvent que celle-ci augmente, devient ainsi plus grande, que dans les conditions où les mêmes problèmes sont résolus non pas en groupe, mais individuellement. Mais non seulement la productivité de la pensée, même son caractère créatif, de renouvellement repose sur la découverte de nouvelles solutions, plus rapides et plus efficaces concernant le problème.

Ou présent on développe de plus en plus de caractère collectif du travail, non seulement pour ceux qui sont encadrés dans la production, mais même pour le travail scientifique, administratif, de gouvernement etc... Par conséquent, on suppose de la part de l'individu l'acquisition de la technique de collaboration, du

gouvernement, de l'expérience dans organisation, de savoir coordonner une activité, d'avoir une éthique dans ses rapports de collaboration. La préparation des élèves pour leur intégration dans la vie sociale, l'héritage de l'expérience sociale ne peut pas être conçue autrement que par l'expérience vécue par ceux-ci à travers l'école des relations complexes qui fonctionnent dans un groupe réel et étroitement uni. Dans ces conditions, les élèves sont éduqués par leur encadrement dans la discipline et l'activité collective, par l'orientation de leur activité vers la résolution de quelques tâches communes qui reviennent au groupe, à la classe, au détachement organisé ou à l'école etc.... Le travail en commun et la coopération, déterminent les élèves à apprendre à s'entraider réciproquement, combiner harmonieusement leurs désirs personnels aux exigences collectives, identifier leurs efforts aux efforts de la collectivité pour réaliser les objectifs d'une importance sociale de plus en plus élargie.

L'essentiel de ce principe n'est pas en contradiction avec le traitement individuel des élèves, avec l'exigence d'organiser des activités individuelles et individualisées. Différencier le processus éducationnel correspond d'une part aux exigences extrêmement variées des mobilités socio-professionnelles, d'autre part aux aptitudes différenciées des élèves. Mais, l'activité instructive-éducative ne peut pas être limitée à cette forme. A.S. Makarenko faisant la critique de la tendance d'individualisation excessive (abvue) de l'éducation, a souligné que la "pédagogie des couples", c'est-à-dire l'influence d'une personne envisagée d'une manière isolée par rapport à une autre personne isolée reste un facteur éducatif étroit. Ainsi, dans l'éducation des élèves, montre Makarenko, on doit aller du collectif à l'individu, de l'organisation de la vie du groupe de telle manière que celle-ci puisse offrir un milieu social propice au développement de la personnalité l'individu, un modèle de vie et d'activité collective, tout en exerçant une influence éducative permanente sur ses membres. C'est sur cette base, sur cette réalité vivante, à multiples dimensions éducationnelles qu'on doit reposer le travail différencié avec les élèves, leur traitement individuel.

Les influences du facteur collectif, les actions en groupe s'entremêlent et se complètent avec l'activité individuelle des élèves, avec une pédagogie différenciée en fonction de particularités spécifiques pour chaque enfant.

Donc, non seulement pour la formation de l'esprit collective, mais aussi pour le développement de toutes qualités morales, le groupe d'élèves bien établi représente un milieu favorable, un facteur éducatif particulièrement efficient.

Mais, on sait que la réalité du groupe, même dans le cadre de l'école présente un tableau extrêmement varié et que par conséquent la valeur (son influence éducative) est aussi différente. S'il y a de nombreuses recherches concernant la nature du groupe, du caractère des relations interpersonnelles, ou des formes de communication en groupe, etc..., on ne peut pas dire la même chose en ce qui concerne les modalités de formation des groupes à hautes valeurs éducatives. Surtout dans le cadre et les conditions de l'école, dans l'activité didactiques, ce processus de formation et de renforcement du groupe, de création de quelques relations étroites entre élèves et d'une opinion positive dominante reste encore un problème moins étudié. Or, la création administrative de quelques groupes comme la classe, le club d'élève, le groupe artistique etc... ne signifie pas encore que ceux-ci parviennent à se former toujours d'eux-mêmes, spontanément ces relations étroites très nécessaires, ce climat de groupe qui puisse représenter une valeur, un rôle éducatif pertinent.

Nos investigations effectuées dans de nombreuses écoles ont démontré que la formation et le développement de quelques groupes d'élèves étroitement liés reposent sur une préoccupation spéciale d'organisation, d'influence externe pour que la réalité du groupe reçoive les qualités nécessaires à un organisme social, d'un caractère éducatif prononcé. Dans notre conception pédagogique le groupe est donc considéré en même temps *objet* et *sujet* l'éducation. Autrement dit, les préoccupations pédagogiques visent en même temps la découverte des moyens des plus efficaces de la formation du

groupe, de stimuler son évolution permanente dans la direction de notre idéal et de nos perspectives sociales, ainsi que la création de quelques conditions, des plus favorables, l'élaboration de quelques modalités correspondantes par lesquelles on assure l'influence éducative du groupe sur ses membres. En pratique ces deux aspects sont présentés dans une étroite interdépendance.

Dans la formation du groupe et son étude on doit avoir en vue que sa fonctionnalité n'est pas limitée uniquement à un système de nécessités et d'influences pédagogiques, aux relations purement didactiques professionnelles mais qu'en même temps le groupe d'élève représente la domaine de relations interpersonnelles variées, qu'il constitue une réalité psycho-sociale. Ses composants psycho-pédagogiques s'entremêlent organiquement aux composants psycho-sociaux, ce qui signifie qu'on ne peut pas réaliser une éducation efficiente du groupe d'élèves sans connaître ces deux aspects essentiels.

Quelques modalités de formation des groupes d'élèves dans l'école.

Ou point de vue méthodologique le fait que le processus de formation et de développement des groupes, scolaires s'entremêle organiquement à celui de l'éducation de l'esprit de coopération chez les élèves-présente une importance principale. Les deux objectifs ne peuvent pas être réalisés séparément. L'esprit de coopération se forme en éduquant le group. Plus il se montre évolut plus la force du groupe devient évidente. Par conséquent, il est normal que les problèmes de la création des groupes d'élèves et ceux de l'éducation des élèves en groupe et par le groupe soient traités ensemble.

Dans les deux cas le point de départ des préoccupations pédagogiques doit repasser sur la connaissance multilatérale du groupe en cause, ce qui nous offre des données nécessaires pour l'identification des facteurs internes et externes qui agissent sur le groupe et qu'on réalise sur cette base une influence pédagogique, un contrôle

et une direction efficiente à tous les processus psychosociaux qui ont lieu dans le sein du groupe. Cette connaissance offre des dates importantes pour le travail éducatif individuel avec les élèves. Encore de plus, tout le travail éducatif se base sur une information, la plus complète possible en ce qui concerne les groupes scolaires.

L'étude multilatérale du groupe suppose à dépister l'ensemble de relations qui actionnent à l'intérieur aussi bien qu'à l'extérieur du groupe. En même temps on doit opérer un coix parmi les aspects déterminants, caractéristiques par rapport à ceux considérés nonessentiels ou accidentalement réalisés. Il y a des pédagogues qui considèrent que les dimensions principales d'un groupe d'élèves s'expriment dans les systèmes de relations principales entre ceux-ci. Il y a d'autres qui exigent une recherche plus analytique du phénomène en groupe et qui comprennent toutes les dimensions spécifiques. Dans ce sens-là on a dressé des listes plus au moins détaillées, concernant les problèmes qui doivent être étudiés.

Sans diminuer l'efficiences d'une telle étude analytique, on considère pourtant qu'on ne peut pas laisser de côté certaines caractéristiques déterminantes d'ordre plus général, qui offrent des points d'appui dans l'interprétation qualitative des dates analytiques. Ainsi, au début, l'attention peut être dirigée vers de tels aspects, comme par exemple, la nature du groupe, son orientation, la présence dans le sein du groupe de quelques structures informelles, le degré d'union et de cohésion du groupe; la présence ou l'absence d'une opinion dominante etc... Dans la pratique scolaire habituelle un tel moyen de connaissance (d'étude) du groupe nous paraît plus réalisable par les maîtres et les professeurs d'école.

Comme on le sait, dans l'école il y a de différents groupes d'élèves, certains plus constants, d'autres plus éphémères, certains groupes plus grands, d'autres plus petits. La plupart d'entre eux se constituent officiellement et se basent sur des relations fonctionnelles, très formalisées au point de vue

occupationnel (par exemple la classe, ou le club des élèves, etc...)

Dans certains cas dans le cadre de ces collectifs officiels peuvent apparaître aussi des groupements informaux, dont l'influence s'encadre soit dans l'orientation éducative générale du groupe, soit contre celui-ci.

Sans avoir la prétention d'entrer dans l'analyse des caractéristiques spécifiques de différents groupes d'élèves, il est nécessaire d'accorder un peu d'attention au rapport qui existe entre le *groupe primaire* et le *groupe secondaire*. La pratique a démontré que l'éducation des élèves ne peut pas être accomplie uniquement dans le cadre des grands groupes, dans le cadre du groupe de l'école, entière par exemple. La vie des élèves dans ce groupes élargis ne crée pas d'une manière permanente ces possibilités et ces relations d'approchement entre élèves sur la base desquelles on puisse poursuivre, d'un jour à l'autre, concrètement, la formation des traits de personnalité. Ainsi, il est nécessaire de créer de petits groupements, plus restraints, nommés, *groupes primaires*, groupes de contact où se forment et jonctionnent en réalité les relations interpersonnelles, où on sent directement la cohésion du groupe. A l'école les groupes primaires les plus stables sont formés par les *classes*, les *détachements de pionniers*, les *organisations de la jeunesse par classes*. Ici les tâches et les préoccupations communes, le contact direct entre élèves offrent des conditions favorables pour l'unité du groupe. Ayant en vue le fait que l'effectif de la classe est relativement assez grand et qu'il comprend en quelques cas des élèves manifestant des intérêts et des préoccupations différents, dans le groupe de la classe peuvent se contourner certains sous-groupes structurés par affinités psychologiques, par intérêts et préoccupations communes, par relations d'entraide, familiales etc... L'existence de ces sous-groupes à orientation positive est en faveur de l'éducation de l'esprit collectiviste, de l'amitié, de la camaraderie entre les élèves.

Mais ceux-ci ne peuvent pas s'isoler du groupe de la classe, ils doivent s'intégrer dans les préoccupations majeures de celle-ci.

Parallèlement et en même temps avec la formations des groupes primaires, on poursuit aussi l'organisation du groupe scolaire (à l'école entière). C'est seulement de cette manière qu'on peut éviter dans le cadre du groupes d'élèves le développement du familiarisme, la tendance d'éloignement des intérêts généraux de l'école et de s'enfermer dans la sphère des intérêts du groupe primaire. Le processus de la formation du groupe scolaire se développe sur deux voies principales. D'une part, les groupes primaires résolvent toute une série de tâches concernant les intérêts de toute l'école (par exemple, le confectionnement de l'équipement scolaire, l'aménagement d'un atelier scolaire, l'organisation d'une fête scolaire, le travail sur le terrain expérimental de l'école, l'organisation du service de l'école etc...). D'autre part, on peut organiser quelques activités auxquelles tous les élèves participent (travaux en groupe, aménagement d'un terrain, organisation d'excursions, manifestations culturelles, etc.).

La méthodologie de la formation de n'importe quel groupe dépend des conditions et des possibilités concrètes dont celui-ci dispose à un moment donné de son évolution. Le contenu de l'activité, la structure du groupe, son degré de cohésion, le niveau de développement intellectuel et moral des élèves etc... sont quelques éléments déterminants de l'élaboration du système méthodologique d'activité pédagogique dirigé vers la formation du groupe d'élèves.

Par conséquent, la voie principale de l'unité du groupe reste l'activité commune. Ici on forme entre élèves de relations d'amitié, de camaraderie, des rapports de responsabilité et de collaboration, on développe une attitude juste vis-à-vis du groupe et de ses tâches. Plus l'activité collective est riche en contenu avec une signification sociale prononcée, qui suppose de la part de l'élève un effort soutenu, plus facile sera la formation du groupe, tout en créant des conditions favorables pour le développement des traits de caractère positifs.

La principale activité de l'élève étant l'acquisition, l'étude, ou s'est proposé premièrement à poursuivre dans l'enseignement la formation et l'éducation du groupe d'élèves. Bien entendu, la valorisation des possibilités offertes par le processus d'enseignement présuppose un certain niveau de développement du groupe et de la conscience des élèves. On ne peut pas commencer le processus de formation du groupe par l'entraînement des élèves dans un travail commun pour augmenter le niveau de préparation de toute la classe, là, où éventuellement il n'y a pas encore une attitude bien contourée vis-à-vis des tâches scolaires. Dans ces cas et particulièrement dans la période initiale de la formation du groupe surtout pour les petites classes, les élèves seront entraînés dans des activités collectives agréables et distractives. C'est uniquement après la constatation que par la réalisation de ces tâches, les germes d'un groupe bien uni apparaissent, ou passe au fur et à mesure à l'organisation des activités plus complexes.

Il est vrai que l'acquisition peut être réalisée par un travail individuel des élèves et que l'individualisation du processus d'enseignement présente plusieurs aspects positifs. Mais cela ne signifie pas qu'on peut négliger les formes collectives du processus d'acquisition qui ont leur but et leur place dans la système général d'éducation des enfants. Nous considérons l'acquisition, comme activité de base des élèves, contient des éléments suffisants, aspects et occasions de travail en groupe. Mais le processus d'enseignement influence l'évolution du groupe même par son contenu, particulièrement par son contenu d'idées. Chaque objet d'enseignement offre des possibilités pour l'éducation des consciences des élèves surtout les classes d'histoire, de philosophie, psychologie, littérature, géographie etc... exercent une puissante influence sur le développement de la conscience morale des élèves.

L'influence éducative des leçons peut être consolidée et transformée en réalités concrètes même dans le cadre de l'activité scolaire, lorsque la préparation sérieusement envisagée devient pour eux une tâche commune.

Dans ces conditions elle peut devenir une perspective de mobilisation dans le développement du groupe. L'entraînement des élèves dans l'accomplissement de ces tâches offre des formes variées d'entraide réciproque, de critique et d'autocritique, de manifestation d'une opinion intransigeante vis-à-vis des non-chalants, de ceux qui traînent dans le travail.

Dans le cadre du processus de l'enseignement on peut organiser de différentes activités collectives. Par exemple, de petits ou de grands groupes d'élèves préparent un compte-rendu concernant un problème inclus dans les programmes scolaires. Dans l'organisation de quelques expériences, dans le choix d'un matériel illustratif, le confectionnement ou la construction de quelques appareils etc... on peut appliquer avec beaucoup d'efficacité les différentes formes du travail collectif. Beaucoup de devoirs à la maison, ainsi formulés, offrent des possibilités de collaboration entre élèves. La méthode du travail au groupe reçoit les dernières années une extension de plus en plus accentuée. La répartition des tâches, les différents moyens de collaboration, de contrôle collectif dans le processus d'accomplissement du thème proposé, les émotions vécues ensemble, l'appréciation en groupe du travail accompli etc... sont des moments d'approfondissement des rapports de solidarité entre élèves. A côté du processus d'enseignement, *l'activité périscolaire* offre des occasions particulières pour l'organisation de certains travaux collectifs des élèves, dans l'accomplissement d'une étroite et indispensable collaboration entre eux. Beaucoup de ces activités comme les activités civiques, les travaux productifs etc., réclament un haut degré d'organisation, ce qui enrichit l'expérience de vie des élèves.

Pour que les activités extradidactiques puissent constituer des perspectives de mobilisation dans la vie du groupe, celles-ci doivent être accompagnées d'un travail éducatif soutenu, ainsi que les élèves comprennent d'une manière claire et qu'il soient convaincus de l'importance sociale des activités envisagées. Ensuite, il est important d'encourager l'intérêt des élèves pour ces activités et de stimuler initiative et leur indépendance.

L'entraînement de tout le groupe dans le travail doit être réalisé de telle manière pour que chaque élève reçoive des tâches précises. Quelques fois le collectif de la classe ou du détachement peut être partagé en petits groupes auxquels on doit donner des tâches. Un exemple concret. Les membres d'un club de petits naturalistes de Cluj-Napoca se sont proposés d'étudier et d'observer la végétation de la forêt de Făget (près de la ville du Cluj-Napoca), à partir du printemps jusqu'en automne. Les élèves ont travaillé en groupe et individuellement. Ils ont cueilli des plantes, ont fait des herbiers, se sont servis des registres pour déterminer les espèces et les familles de plantes. Dans ce travail il se sont entraînés, ont collaboré, réalisé un changement d'expérience et d'équipement.

La valeur éducative des activités en dehors de la classe et extrascolaire augmente remarquablement si les élèves sont entraînés non seulement dans la réalisation du travail respectif mais aussi dans son organisation et son développement. Au point de vue méthodologique on distingue ici trois étapes. La première envisage la phase d'initiation et de préparation de l'activité respective. Dans cette étape la participation active des élèves n'est pas résumée uniquement à l'élaboration du programme d'activité pour une période déterminée, quand ils sont sollicités dans la fixation du plan concret de déroulement de différentes actions, la repartition des tâches, l'établissement des responsabilités etc. Il est très important de mentionner que dans cette phase préparatoire les tâches proposées soient présentées de telle manière qu'elles se transforment en perspectives attrayantes de mobilisation pour tous le groupe. Dans l'étape de développement des activités on doit accorder aux élèves le plaisir d'organiser le travail, de tenir l'évidence des résultats, de poursuivre la manière dont on accomplit les tâches pour chaque membre du groupe. Dans l'étape finale, quand l'objectif a déjà été accompli, il vaut mieux que l'analyse du travail soit faite par tous les élèves, en donnant libre cours à leur esprit critique et à leur capacité d'appréciation concernant l'opinion publique.

Il en résulte que l'apport éducatif des activités extradidactiques est donné non seulement par leur but et leur contenu mais aussi par la manière dont celles-ci sont organisées ou le niveau dont la participation des élèves est assurée.

L'influence et la direction des relations interpersonnelles dans le groupe.

Les problèmes méthodologiques aux quels nous nous accordons attention jusqu'à présent, ont visé plutôt la moyen d'organisation de différentes activités avec la participation de tout le groupe d'élèves, activités par lesquelles on a poursuivi le renforcement du groupe, sa cohésion aussi bien que le développement de l'esprit collectiviste. Dans ces activités on a mis l'accent surtout sur l'action de certains facteurs éducatifs externes par lesquels on réalise le processus d'intériorisation des nécessités pédagogiques et sociales. Or, mêmes dans de pareilles situations on ne peut pas négliger des conditions internes qui agissent directement et on pourrait dire même la permanence sur le comportement de chaque membre du groupe.

L'action principale des conditions internes de groupe se manifeste par le caractère des *relations interpersonnelles*. Au point de vue pédagogique on pose ce problème non seulement par rapport à la connaissance et ces relations mais aussi de leur création, orientation et organisation à la fois. Une modalité efficiente, facilement à surveiller et diriger nous est offerte par le *système des statuts et des rôles* dans lequel les élèves sont placés dans le cadre du groupe.

Dans l'organisation et l'orientation des statuts et des rôles en groupe on a en vue les traits psycho-individuels des élèves. Ainsi à un bon organisateur, bon exécuter, praticien, homme de lettres ou mathématicien on accorde des rôles correspondants à ses capacités ou ses aptitudes. Mais ce qui est important c'est que l'intervention pédagogique ne s'arrête pas ici. Dans une perspective éducationnelle par statuts et par rôles les élèves

doivent être mis dans de telles situations où ils puissent développer leur personnalité d'une manière multilatérale.

De la même façon, la variété et l'alternance des rôles contribuent à un développement équilibré des élèves. Tandis que certains rôles établis pour une période trop longue peuvent mener à un développement unilatérale de la personnalité de l'enfant, même à l'apparition de quelques traits négatifs. Par exemple, un leader qui garde beaucoup sa place ou sa fonction peut devenir fier, infatué, superflu, ou un élève placé d'une manière permanente dans un rôle d'exécutant sera privé d'expérience organisatorique et d'initiative.

Mais la direction pédagogique ne s'arrête pas à l'investigation des élèves à un statut ou un rôle établi; elle crée des conditions et poursuit leurs réalisations d'une manière consciencieuse. Au point de vue de la formation de certaines qualités morales et des traits de caractère, comme les principes, la responsabilité, l'application, la modestie etc... il est nécessaire que les élèves accomplissent d'une manière qui dérivent des statuts auxquels ils appartiennent. Rien de plus dangereux au point de vue éducatif que le non-accomplissement ou l'accomplissement superflu, formel de certaines obligations qui résultent des fonctions que les élèves tiennent dans le groupe.

Il est évident qu'une influence des relations interpersonnelles en groupe ne se limite pas seulement à l'organisation des statuts et des rôles. Il y a encore à côté plusieurs procédés pédagogiques pour lesquels on intervient dans la direction de la formation de l'atmosphère de groupe, de l'activation de quelques élèves plus timides, de l'accroissement du prestige de ceux n'ont pas d'autorité de l'élimination de quelques relations interpersonnelles sans principes, de quelques conflits, etc... D'habitude ces interventions formellement n'ont pas en apparence un caractère pédagogique, elles sont réalisées dans l'activité, dans l'accomplissement de différentes tâches, donc dans l'organisation du travail, dans la technique de travail du groupe; étant donné que l'élève n'est pas considéré un phénomène purement éducatif.

Les multiples et des variables situations du relations dynamiques dans lesquelles se trouvent les élèves en groupe, offrent un terrain vaste et efficient à l'intervention pédagogique. Celle-ci exige beaucoup de tact et de la maîtrise pour que rien ne paraisse superflu, artificiel, imposé, où les tendances et les nécessités naturelles de la vie interne en groupe.

En guise de conclusion nous pourrons résumer que la vie en groupe représente non seulement une expérience de coexistence, de voisinage, mais une expérience sociale complexe d'action concrètes pour la réalisation de quelques objectifs communs. Ainsi le groupe ne représente pas une masse sans forme, il possède plutôt une forme d'organisation bien conturée, un système bien établi d'interdépendance entre ses membres, qui doivent se caractériser non seulement par des rapports de sympathie, de camaraderie, mais aussi par responsabilité l'un vis-à-vis de l'autre ou du groupe entier.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bonner, H.; Group Dynamics: Principles and Applications, New York, 1959
2. Dancsuly, A., Cîteva aspecte ale educării colectivului de elevi în clasele V-VII, Revista de pedagogie 4/1954
3. Dumitrescu, T. Gh., Metode și tehnici matematice în pedagogie, E.D.P., București, 1969
4. Ferry, G., La pratique du travail en groupe, Dunod, Paris, 1972
5. Holban, I., Considerații psiho-socio-pedagogice asupra clasei de elevi, Revista de pedagogie 2/1970.
6. Makarenko, A.S., Opere pedagogice alese, vol. I-II, E.S.D.P. București, 1951
7. Miha A., Sociologia americană a grupurilor mici, Ed. politică, București, 1970
8. Nicolă, I., Microsociologia colectivului de elevi, E.D.P., București, 1974
9. Pantelimon G., Psihologia sociolă, E.D.P., București, 1974

10. Sherif, M. - White, B.Y. - Harvey, O.J., Status in Experimentally Produced Groups, Amer.J.Social, 1955, 60 370-397
11. Zlate, M., Psihologia socială a grupurilor școlare, Ed. politică, București, 1972

SUMMARY

The Role of Group Relations in the Forming of the Child's Personality

The great influence of the group on the formation of the child's personality-features is a generally accepted fact. But the positive nature of this influence is not given sui generis, but depends on several qualities which must characterize an educational group.

This means that pedagogy must be preoccupied by the creation of some efficient conditions concerning the life and activity of the group. Thus, the group of pupils is the subject and the object of education. In this respect, the educational preoccupations deal with problems such as: the assurance of a rich and varied content of the group activities, the promotion of such interpersonal relations in which the preferential relations should blend with those based on real, exact responsibilities, which should constitute a system interdependence among the children, a system characterized by a deep humanism.

The guiding of the group relations, the rules and roles of the group, which is an extremely complex pedagogical work, combines as an organic whole, the manifestations of the internal factors with the external influences so that optimal conditions of the children's personality should be created.

DANCSULY AUDREI (1921), Professeur au Département Pédagogique de l'Université Babes-Bolyai à Cluj-Napoca. Durant plusieurs années il était chef de ce département (depuis 1957) et actuellement il est pro-doyen de la Faculté d'Histoire-Philosophie. Entre 1955 et 1957 il était chef de l'Institut de Perfectionnement de l'entraînement des enseignants. Il est membre correspondant de l'Académie des Sciences sociales et politiques de la République Socialiste Roumaine. Depuis 1962 il est membre de l'Association Mondiale des Sciences de l'Education. Son activité scientifique couvre un large domaine d'instruction et d'éducation contemporaines. Il a écrit plusieurs ouvrages de pédagogie générale et classique, parmi ces ouvrages nous mentionnons particulièrement "Education and Contemporanity".

"Considérer le bonheur comme l'expression d'une idéologie périmée, c'est oublier, volontairement ou non, qu'il est, et demeure, une aspiration fondamentale de l'être humain. Lorsqu'il s'agit de l'enfant il est une nécessité liée à sa santé, à une croissance harmonieuse et à un équilibre dynamique.

M. Debesse

LE DROIT DU JEUNE ENFANT AU BONHEUR

par

M. DEBESSE

(Sorbonne, Paris, France)

La Déclaration universelle des Droits de l'homme, proclamée par les Nations unies le 10 décembre 1948, fait sans doute une place particulière aux droits de l'enfant, ou plutôt de l'enfance, qui est nommée à l'article 25 concernant "le droit à une aide et à une assistance spéciales", et indirectement à l'article 26, consacré à l'éducation à laquelle "toute personne a droit".

Mais cette place est fort réduite. L'ensemble de la Déclaration, aussi bien dans son Préambule que dans ses 30 Articles, est en effet destiné à affirmer les droits et les libertés de toute personne humaine : "sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de tout autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation" (Article 2). Curieusement, le mot *âge* ne figure pas dans cette longue énumération...

L'idée de bonheur n'apparaît pas non plus. Du moins peut-on penser que l'exercice et la jouissance des libertés et des droits des hommes et des femmes précisés dans la Déclaration pour assurer la dignité de la personne, la justice, le progrès social et la paix sont des conditions du bonheur. Mais de là à proclamer, comme l'indique le titre de cet exposé, *Le Droit du jeune enfant au bonheur*, la distance est si grande que la formule peut sembler une boutade insolente, voire insensée, ou procéder à tout le moins d'une utopie sans consistance.

Certes, beaucoup de jeunes enfants d'âge préscolaire sont heureux à l'heure actuelle, dans leur famille ou dans les établissements d'éducation de plus en plus nombreux qui leur sont destinés. Mais un nombre énorme d'enfants du même âge mènent, de par le monde, une vie misérable qui tourne le dos à ce qu'on nomme d'ordinaire le bonheur. Cette année même, un organisme international, disait la radio, évaluait à 900 millions le nombre de gens de tous âges, qu'on range dans "la pauvreté absolue", c'est à dire plongés dans une misère et un dénuement tels, que beaucoup meurent littéralement de faim, ou ne survivent que dans des conditions extrêmement précaires. Comment oser parler de droit au bonheur des jeunes enfants, lorsque tant d'entre eux meurent faute de nourriture ou de soins, souffrent dans leur corps, sont tués dans les guerres et subissent toutes les violences que la folie des hommes adultes engendre de nos jours ?

La misère et le malheur nous lancent quotidiennement *le défi* de réaliser jamais le bonheur du jeune enfant, et plus encore, de faire du droit au bonheur une réalité. Nous pouvons, et nous devons relever ce défi. C'est à dire : non pas nous contenter de proclamer ce droit et sa nécessité, mais d'en montrer la possibilité, de désigner et de caractériser l'instrument qui permet de faire bénéficier de ce Droit un nombre de plus en plus grand d'enfants. Il nous faut pour cela, non seulement relever le défi en question mais *parier* sur le bonheur possible de la petite enfance, tenir ce pari, et le gagner.

L'objet de cet article est dans ce défi et dans ce pari. Son contenu va tenter d'esquisser une réponse valable, raisonnable. Il faut pour cela scruter d'abord l'idée de bonheur, appliquée à la tendre enfance. Puis, dégager les raisons qui justifient le droit au bonheur, avant de définir le moyen, l'instrument éducatif capable de rendre heureux les jeunes enfants, et d'envisager ensuite la problématique du bonheur enfantin ainsi caractérisé, pour le situer, en terminant, dans le destin de l'homme.

Rien de plus simple, semble-t-il que de définir le bonheur: c'est "la bonne chance", l'étymologie et le dictionnaire nous le rappellent, c'est à dire l'ensemble des circonstances et des conditions favorables, qui font que nous éprouvons un état de grande satisfaction, au point qu'elle ne laisse plus rien à souhaiter. Somme toute, une heureuse rencontre. Remplir ces conditions, utiliser ces circonstances, deux leitmotiv de l'éducation, en vue d'une enfance heureuse. C'est un état qu'on voudrait voir durer toujours, faisant écho aux vers célèbres du poète: "O Temps, suspens ton vol..." A ce sens premier s'ajoute celui de la félicité, état plus intérieur, celui d'une conscience heureuse.

Il va de soi que c'est le premier sens seul, du mot bonheur, qu'on retient pour le jeune enfant. Un bonheur sensible, visible, extérieur si l'on veut, à la mesure d'une personnalité qui s'éveille, et pour laquelle on ne saurait parler de vie intérieure à l'âge préscolaire, c'est à dire jusqu'à 6 ou 7 ans. Ecartons aussi les philosophies du bonheur, les théories eudémonistes trop ambitieuses, qu'elles soient intellectualistes avec Epicure ou utilitaires avec Stuart Mill, et celle de l'hédonisme en particulier, idole à double face qui pousse à rechercher le plaisir et à éviter la douleur. Ecartons même, pour une fois, Rousseau qui, dans *L'Émile* (Livre I), écrit doctement: "Il n'y a point de bonheur sans courage, de vertu sans combat". Dans l'une des Pensées diverses du même auteur, on lit que l'idée du bonheur est très "composée". Il voit dans le bonheur: "un état permanent dont l'appétit dépend de la mesure de nos connaissances, au lieu que nos passions naissent d'un sentiment actuel indépendant de nos lumières". Nous sommes loin du jeune enfant!

Les bambins, disons-nous, n'ont pas l'idée du bonheur: ils sont heureux. Leur bonheur a quelque chose de plus direct, de plus immédiat, j'allais dire de plus concret, en même temps que d'un peu *bégayant* encore, si l'on se souvient de l'origine du mot *bambin*. Bonheur physique que procure une bonne santé. Bonheur actif, né d'événements de circonstances favorables, et propre à assurer la pleine satisfaction d'un être jeune qui est bien dans sa peau, selon l'expression familière. Ajoutons que tout bonheur reste subjectif: bien des enfants peuvent se sentir heureux, malgré leur misère.

Les formes du bonheur à cet âge sont révélatrices. Que d'images elles font surgir dans la mémoire ! Le rire joyeux, explosif ou pétillant, devant un incident imprévu, qui amuse l'enfant. Son émerveillement né de la surprise, en se penchant sur une fleur odorante, devant un beau jouet ou un spectacle passionnant. Son sourire heureux qui traduit un contentement plus discret, mais pas forcément moins intense, lorsqu'il "réussit" quelque chose, un dessin, un puzzle. La joie de rencontrer une bienveillance secourable. Le bonheur de participer à la vie de son entourage, à l'unisson d'une vie commune. Bonheur aussi de la rêverie naissante, au contact du merveilleux où la fiction et la réalité se mêlent. Et qui sait ? Peut-être, par instants, le bonheur de se sentir "devenir grand", dans un monde qui s'élargit sans cesse au cours de sa croissance.

Bonheurs bégayants, intenses, soudains, variés, mais bonheurs fragiles, qu'un rien fait éclore et qu'une peur, une réprimande, une égratignure font crever comme une bulle de savon irisée. Le jeune enfant passé d'un bonheur imprévu à un désespoir aussi fugitif. Polymorphe et passager, ce n'est pas le bonheur permanent dont parlent les philosophes.

C'est un bonheur ponctuel, qu'on pourrait tenter d'interpréter dans une philosophie de la discontinuité, égrenée en instants, telle que Gaston Bachelard la définissait, en commentant l'oeuvre de son ami Gaston Roupnel, au temps lointain où j'étais son étudiant à Dijon. Toutefois, n'allons pas nous faire cautionner par un philosophe, après avoir récusé les autres. Bonheur discontinu mais non pas sectoriel, car chaque instant globalise le comportement conformément aux structures propres à cet âge.

Le bonheur enfantin est aussi l'effet d'un *climat*. On s'en aperçoit vite, en circulant dans les classes d'Ecole maternelle ou de Jardin d'enfants. Ici les élèves sont épanouis, souriants, on les sent heureux. Là ils sont figés, ils s'ennuient. Le bonheur ne règne pas partout...

Formant antithèse, l'enfant malheureux a lui aussi bien des visages. Pensons à ces "enfants martyrs" dont les journaux nous

donnent tant d'exemples navrants, enfants battus, séquestrés, laissés à l'abandon. Et naguère, à ces petits qui, chaque fois que la maîtresse s'approchait à l'improviste, levaient instinctivement le bras pour se protéger des coups qu'ils recevaient à la maison, mais que personne ne songeait à leur donner en classe. Ou à ce cas tout récent, ambivalent, mais qui serra le coeur de l'institutrice: un enfant de 6 ans, trouvé en détresse et transi de froid à 7 heures du matin, sur le trottoir de l'école qui n'ouvrait qu'une demi-heure plus tard. Il tenait une petite valise à la main: elle contenait son chaton, à demi asphyxié. C'était la seule chose précieuse, son bonheur, qu'il avait pu emporter, lorsque sa mère partant au travail de bonne heure, l'avait précipitamment mis dehors.

L'art nous a laissé au fil des siècles des images célèbres d'enfants heureux ou malheureux. Je songe aux remarques pénétrantes de R.M. Schuhl dans *"L'enfance d'une infante"*, cette Marguerite-Marie que Vélasquez peignit presque d'année en année, pour notre admiration, avec son regard vif, ses costumes somptueux, tantôt gaie, tantôt mélancolique comme celle du poème de Victor Hugo, *La rose de l'infante*. Ou encore au jeune enfant rieur de Franz Hals. De nos jours, la peinture expressionniste n'a pas craint de représenter l'enfance malheureuse, mais c'est dans l'art photographique qu'on trouve souvent des images bouleversantes de désespoirs d'enfants.

Le bonheur et son contraire existent ainsi côte à côte dans la réalité, parmi les jeunes enfants.

°
° °

Mais passer de cette réalité à l'affirmation d'un droit au bonheur, c'est franchir une distance énorme. Quelles raisons peut-on avancer pour cela ? Pourquoi répondre à cette exigence du bonheur pour le jeune enfant ?

Une justification d'abord indirecte, au nom de sa faiblesse: il n'est pas encore en mesure d'être heureux tout seul, si

l'éducation ne l'y aide pas, le protégeant des dangers qui l'entourent au cours de sa croissance, et lui procurant des occasions d'être heureux. Essentiellement vulnérable, il ne peut résister à la douleur et aux difficultés: il hurle quand il saigne au moindre bobo, et quand il voit d'autres saigner !

Seconde raison invoquée: son innocence. Sans avoir la naïveté de nier chez lui tout défaut, et même tout mouvement de méchanceté, (ne l'a-t-on pas traité de "pervers polymorphe"?) l'observation montre qu'il manifeste, dès les premiers mois de sa vie, des émotions de bienveillance et de sympathie, à côté de pulsions sado-masochistes. Et de toute manière, sous quelque latitude qu'il vive, il n'est plus tenu aujourd'hui pénalement pour responsable du mal qu'il peut provoquer, et moins encore des injustices, des souffrances et des malheurs de toutes sortes qui obscurcissent notre monde d'adultes.

Mais la raison essentielle qui justifie directement, à mes yeux, l'exigence du bonheur, c'est qu'au nom de la justice chaque être humain, petit ou grand, puisse être heureux, même et surtout s'il est victime d'une situation préjudiciable à cet égard. Le droit au bonheur se définit socialement comme une réaction négative, face au monde de la puissance, du profit et de l'égoïsme. Il entend redonner tout son prix à l'aspiration de chacun à s'exprimer, à se réaliser progressivement dans la liberté, hors des ambitions agressives, dans l'amour des autres et de soi. C'est dire qu'il ne s'agit pas d'une "politique du bonheur" qui serait la pire de toutes en voulant imposer à tous une certaine conception du bonheur. C'est d'une *pédagogie du bonheur* que nous parlons, permettant le libre épanouissement individuel de chaque jeune enfant.

De nos jours, le bonheur est considéré souvent comme une chose vieillote, et l'expression d'une idéologie périmée. C'est oublier, volontairement ou non, qu'il est, et demeure, une aspiration fondamentale de l'être humain, et que son contraire, le malheur, cette chose terrible qu'entraînent les fléaux que sont la guerre, la famine, la maladie, les accidents, etc. est une source de

souffrance, de désespoir et de folie. Lorsqu'il s'agit spécialement du jeune enfant, le droit au bonheur apparaît comme fondamental. C'est une *nécessité*, liée à sa santé, à une croissance harmonieuse et à un équilibre dynamique.

°
° °

Affirmer ce droit au bonheur, c'est apparemment, nous l'avons dit, tourner le dos aux mauvaises conditions dans lesquelles tant d'enfants naissent et grandissent à l'heure actuelle; et la misère lance un défi permanent à cette revendication qui nous a paru capitale.

Pour le relever, il ne suffit pas de refuser comme Jean Cazeneuve dans son livre récent *Aimer la vie*, la dérision des espérances, et toute les formes de morosité. Lorsqu'il ajoute qu' "il est bon que l'homme puisse de temps en temps se tromper lui-même et se croire plus libre qu'il n'est réellement", l'esprit reste perplexe. Car le droit du jeune enfant (pour ne pas parler de tous les hommes) ne saurait reposer sur un optimisme facile et illusoire, même appuyé sur des données sociologiques. Il ne saurait pas davantage être une simple affirmation de principe, ou quelque vœu pieux qu'on sait irréalisable dans l'immédiat et dont on renvoie la satisfaction aux calendes. Il suppose l'égalité des droits et l'égalité des chances, à tout le moins leur égalisation progressive et rapide. Il doit donc s'accompagner du devoir correspondant de chaque société où grandit l'enfant d'assurer une éducation telle, que les conditions et les circonstances favorables lui donnent cette "bonne chance" qui, nous l'avons vu, définit le bonheur.

Et à son tour, ce devoir exige les moyens propres à l'accomplir. Faute de pouvoir assurer son bonheur par lui-même, le jeune enfant peut être largement heureux grâce à son éducation. Ce n'est pas une illusion. De tous temps en effet la famille a été l'instrument de l'éducation enfantine, et même d'une partie de l'éducation permanente. Aujourd'hui encore, beaucoup d'enfants jouissent, grâce à elle, du bonheur tel

que nous l'avons caractérisé et cela jusque dans les foyers les plus modestes, lorsqu'ils repirent l'union et la tendresse. Mais l'éducation familiale n'est pas, dans bien des cas, l'instrument privilégié de ce bonheur, soit parce que les enfants grandissent dans un milieu très défavorisé, s'il s'agit d'une civilisation industrielle, soit qu'ils appartiennent au Tiers Monde, et surtout au Quart Monde où règne la misère d'un sous-prolétariat.

Or, on dispose à l'heure actuelle d'un moyen incomparable pour assurer le bonheur des petits: c'est l'Ecole maternelle et le Jardin d'enfants. Ils méritent d'être appelés l'Ecole du bonheur. Ce n'est pas le lieu de détailler ce qu'est la vie dans ce genre d'établissements d'éducation. Il suffira de souligner en quoi ils peuvent et doivent être un instrument du bonheur pour le jeune enfant. Ecoles maternelles et Jardins d'enfants sont en effet des écoles sans obligation ni sanction, qui, de ce double fait, offrent déjà des conditions favorables à la libre expression des personnalités enfantines.¹ Par des méthodes modernes qui reposent sur les activités ludiques, la créativité, l'approche des oeuvres d'art, la recherche d'une vie plus autonome, etc. s'établissent de bonnes conditions d'une vie heureuse.

Sans doute existe-t-il pour cela des moments privilégiés au cours de la journée. C'est par exemple l'heure du conte, qui fait naître l'enchantement d'un monde merveilleux, même chez les enfants qui ont des conditions de vie familiale précaires ou perturbées. Ce sont les chants qui font vibrer les coeurs à l'unisson; les exercices de langage qui favorisent la communication; les dialogues générateurs de compréhension mutuelle. Ce sont encore et surtout les jeux, forme enfantine par excellence de l'activité, qui sont à la fois une évasion récréative et un préapprentissage éducatif.

Il y a en outre la joie de vivre ensemble, de se connaître et de s'aimer, à travers la riche diversité des caractères individuels. L'affection de l'éducatrice maternelle, qui n'est pas la mère et ne saurait se substituer à celle-ci, assure cependant, pour beaucoup de ses élèves, des rôles de suppléance, dans le cas d'orphelins, ou lorsque les parents sont séparés, désunis; et pour tous, le rayonnement d'une présence tytéliaire.

Le bonheur de l'éducatrice est en inter-relation étroite avec celui de ses petits. Sa classe est un milieu de vie, un microcosme d'abord chaotique, disparate, plein de tensions et de conflits. Mais c'est elle qui s'emploie à en faire un monde où il fait bon vivre pour chacun. Malgré les fatigues et les soucis, y parvenir, c'est pour elle aussi une source de bonheur. D'autres tâches éducationnelles peuvent apporter d'intenses satisfactions, mais je n'en connais pas de plus pure que celle qu'éprouve l'éducatrice des jeunes enfants quand elle lit dans leurs yeux, sans risque de se tromper, qu'ils sont heureux.

Les parents ne s'y trompent guère, lorsqu'ils jugent, en France par exemple, les bienfaits des Ecoles maternelles. Le plus bel éloge de ces établissements d'éducation préscolaire, je l'ai entendu l'an dernier à Lyon, de la bouche d'un chauffeur de taxi qui me ramenait avec une amie à la gare, au terme d'une longue Journée d'étude sur les problèmes de l'éducation préscolaire. Lorsqu'il apprit le sujet de cette Journée, il ne tarissait pas de compliments exclamatifs, disant la joie que son enfant de 4 ans avait à aller à "la Maternelle". Et il exprimait, par le désir qu'il pouvait satisfaire de rendre service à une telle école, la gratitude qu'il éprouvait à son égard. On aurait dit que le bonheur de son jeune fils rejaillissait sur lui. En l'écoutant, nous partagions la conviction que cette petite école maternelle lyonnaise dispensait un évident bonheur.

Gardons-nous cependant de croire que l'éducation préscolaire ainsi comprise suffit toujours à assurer le droit au bonheur, pour le jeune enfant. D'abord, il n'y a pas d'orviétan en pédagogie, aucun remède magique, même et surtout chez *Les charlatans de la nouvelle pédagogie* que fustigeait récemment dans son livre Lucien Morin. Mais l'objection majeure est le nombre très insuffisant des écoles maternelles, même dans certains pays industriels, pour ne rien dire des pays en voie de développement où elles demeurent rares, servant souvent de publicité ou de prototypes au regard des populations innombrables. Leur multiplication soulève alors de redoutables problèmes financiers et sociaux de toutes sortes. Quelle que puisse être la bonne volonté des gouvernements, les progrès, dans ce domaine, sont forcément lents

et toujours limités. Cela exige, des pays déjà beaucoup mieux pourvus et des organisations internationales, une aide puissante pour être efficace.

Mais plaçons-nous dans les conditions très favorables d'un pays comme la France, où la généralisation de l'éducation préscolaire par les Ecoles maternelles, sans obligation ni sanction cependant, est en voie de réalisation. Tous les problèmes que pose le droit du jeune enfant au bonheur ne sont pas pour autant résolus. Et de nouveaux risques naissent à son égard. C'est ce qu'on voudrait montrer brièvement, dans la dernière partie de cette étude, en insistant seulement sur deux ou trois d'entre eux pris comme exemples.

°
° °

Il y a tout d'abord les risques propres à "une pédagogie de pointe", qui se dit et se veut "avancée". Trop ambitieuse, elle peut fatiguer ou ennuyer les petits, décourager l'effort des éducatrices. C'est ainsi que la topologie dans l'initiation mathématique, la linguistique dans le domaine de l'expression orale et écrite sont parfois sources de maladresses et d'excès. Je pense à ce bambin qui, au cours d'activités de ce genre confiait à mi-voix au visiteur surpris: "la topologie, j'en ai ras le bol !" Lorsqu'elle se veut divergente, par souci de stimuler la créativité enfantine, la pédagogie de pointe risque d'oublier les apprentissages également nécessaires à l'adaptation de l'enfant. Ou encore, permissive à l'excès, elle dégénère en un laxisme anarchique qui déséquilibre les conduites de croissance. Le point d'équilibre est toujours difficile à réaliser. Dans tous ces cas, le droit au bonheur est perdu de vue au bénéfice de principes mal compris, ou d'idéologies étrangères au monde de l'enfance.

Le droit au bonheur court d'autres dangers. C'est le cas lorsque des milieux familiaux déficients pèsent sur la vie de l'école maternelle par des interventions importunes d'où la grossièreté n'est pas toujours absente, et compromettent la joie

de vivre du petit peuple enfant. Ou lorsque la prétention et la vanité de certains parents, tournant le dos à une collaboration amicale avec le milieu scolaire, installent l'incompréhension et les sottes rivalités.

Sans compter que souvent encore, malgré les grands progrès réalisés, les établissements d'éducation préscolaire, garants des droits du jeune enfant, n'ont pas toujours les moyens matériels suffisants pour assurer l'épanouissement d'une vie confortable et heureuse. D'où l'importance qu'il convient d'accorder aux oeuvres sociales qui gravitent autour des écoles maternelles pour assurer davantage, en particulier, le bonheur physique des jeunes élèves.

Ainsi, le droit au bonheur a besoin d'être protégé, sauvegardé, même lorsque les conditions économiques et socio-culturelles sont favorables. Il a sa place à côté d'autres droits que notre époque proclame volontiers: droit de l'enfant à la beauté, à l'égalité, ou plus modestement mais tout aussi nécessairement droit au sommeil et à la détente dans notre civilisation du bruit etc. Mais il me semble que le droit au bonheur les réunit tous dans une commune aspiration bienfaisante.

A la condition expresse, toutefois, que ces *droits* pour chacun trouvent leur équilibre dans les *devoirs* qui permettent, à chacun aussi de ne pas rendre malheureux les autres enfants. Car tout droit s'accompagne d'un devoir correspondant: il n'y a pas d'éducation véritable sans ce respect mutuel. On dira que la chose va de soi. Mais il est bon de la rappeler. L'expérience montre, hélas, cette nécessité.

°
° °

On se contentera de poser, en terminant, le problème de la place du bonheur enfantin dans la destinée humaine, lorsqu'il peut être assuré à l'âge de l'école maternelle. Il faudrait, là encore, toute une étude pour en débattre utilement. J'exprimerai simplement une conviction personnelle: si le jeune enfant trouve à l'école maternelle ou/et dans sa famille la possibilité

d'être heureux. C'est un avantage inappréciable, pour le présent comme pour son avenir. Car ce bonheur vécu est déjà par lui-même la condition la plus favorable à sa croissance, et à son évolution. Même s'il devait malheureusement se limiter à ces quelques années il serait infiniment précieux. Mais il ne saurait se réduire à cela. Dans la mémoire de l'enfant qui grandit, c'est un trésor qui l'accompagne durant les années de la scolarité qui vont suivre. Plus tard encore ce bonheur d'enfance reste une force agissante qui peut aider efficacement l'enfant devenu adulte à se choisir le bonheur qu'il souhaite, et à le réaliser.

C'est dans cette perspective que l'on peut trouver une nouvelle justification du droit du jeune enfant au bonheur.

NOTE:

1. V. M. Debesse: *Une école sans obligation ni sanction* (A paraître dans la revue internationale Paideia).

SUMMARY

The young child's right to happiness.

1. The universal declaration of human rights (1948) makes some space for the rights of the child, but it may sound utopian to stress *the right to happiness* of the young child, when we see that so many young human beings live in misery and unhappiness all over the world. This happiness already exists, however, for many others, in the family or at school, and it is possible to guarantee it to a gradually growing number, if one uses the suitable means. *Every young child has a right to happiness.*

2. In order to show this, happiness on this age level is approached from a concrete point of view, avoiding any ambitious and inadequate philosophy, which stresses the proper characteristics of happiness and describes its various forms, as opposed to unhappy childhood.

3. The analysis enables us to justify the young child's right to happiness, which is considered as necessary for its health, to harmonious growth, and to a dynamic equilibrium of its activities.

4. This right may not remain a theoretical wish: it must be guaranteed and this imposes educational duties to the community.

There is, however, a good method: preschool education which is growing in importance in the industrialized countries and should be spread in the Third World as well as in the Fourth World. An original environment, based upon findings of psychology and other human sciences, using modern methods able to make children happy, even if they belong to the most different social backgrounds.

5. In countries where kindergarten are very popular, e.g. in France, certain problems exist. These are mentioned, before a final reflection on the place and the value of the happiness of the young child in the totality of man's fate.

MAURICE DEBESSE, né en 1903 à Firminy (Loire). Elève à l'ENS de St.Cloud, puis études à la Sorbonne. Docteur ès Lettres 1937. Professeur à la Faculté des Lettres de Strasbourg, puis à celle de Paris (Sorbonne). Docteur honoris causa de l'Université de Gent.

Auteur de: La crise d'originalité juvénile; Comment étudier les adolescents; L'adolescence; Les étapes de l'éducation, et de nombreux articles de psychologie et de pédagogie dans les revues françaises et étrangères. Co-Directeur du Traité des Sciences Pédagogiques (PUF, 8 vol.). En outre, recherches sur la créativité enfantine, la pédagogie curative scolaire, l'éducation comparée.

6
"Man is a part of the nature,
but such a part that contrasts
with the other parts of the
nature one establishes the
conditions of his existence and
development not only accepting
the goods found in the nature,
but at the same time changing
the natural relations."

E. Földes & N. Horvath

REALIZATION OF THE CHILDREN'S RIGHTS IN THE SOCIAL PRACTICE OF THE EDUCATION

by

E. FOLDES & M. HORVATH

(Hungarian Academy of Sciences, Budapest, Hungary)

Establishment of the contemporary general school: the Youth Act.

Before the Liberation (1945) the educational system of Hungary - as that of the other Central European countries - in many respects was developed, but it was antidemocratic in character (3-partite system). Since 1868 the attendance of the elementary schools - for the most part of low level - was theoretically compulsory till the age 11 or rather 12, but in practice it had not been realized. Between the two world wars, the most of the population - at times as much as 75,5 percent - did not finish the elementary school. It was only in 1940, that the 8-years elementary school was codified, but it failed to materialize - among others - because of the war. So very few children went to secondary school, or rather to the classical grammar-school, the place for the educational elite and the number of those who graduated at the institutes of higher education was even fewer (The 3rd prong of the fork was also a deadlock: the 4-years higher elementary school based on the four years of the elementary school; after finishing this type of school the child, at 14, completed the schooling, or rather he could learn further only in a specific secondary school).

After the Liberation of Hungary (1945) a radical change occurred in this field, too, the main point of which was the democratization of the whole school system and its development of socialist direction. The first and determinative step in this direction was the establishment of the 8-years comprehensive, compulsory

general school (1945), then the nationalization of the schools (1948). In the consequence of the nationalization also the schools - till now belonging to the Churches - passed under the common guidance of the State (it did not mean that the Churches were deprived of their rights to maintain schools, because at present, too, there are secondary schools belonging to the Churches).

Our school system (8 + 4) being reformed more times since 1945 - according to the requirements of our era, but practically being left unchanged is characterized by unity, but at the same time by differentiation, too. The general school is the base for the 4-years grammar-school and the vocational secondary school and the training school for skilled workers. The children of ethnic minorities can learn at schools with instruction in native languages; the handicapped children perform their compulsory schooling in special schools. (The compulsory schooling embraces the 6 - 16 age-ranges). The democracy is felt in all types of the schools; all the children can learn - according to their faculties - in any type of the schools. (Our State does everything possible for the children: to learn and advance according to their faculties; to abolish the "disadvantage" which may consist of many factors.

It results from this that the purpose of the general school is to provide general, up-to-date fundamental knowledge that can be developed, for all the pupils: to lay the basis of the socialist world-view; to develop the positive moral qualities, moral senses, the patriotism and internationalism, the respect of the working people, the community behaviour, to establish - in the interest of the development of the many-sided man - the polytechnical education corresponding to the age; the aesthetical and corporal education, the sound way of life of the youth; on the basis of which the young men become useful members of the society, active citizens of the native land, participants and promoters of the human progress.

The work of the school is promoted and complemented many-sidedly by the youth organizations, that make the life of the youth more

vivid and abundant; the Pioneer Movement was organized for the 6-14 age-groups, the Young Communist League for the youth beyond 14.

The right to learning is guaranteed for all the children according to their faculties. But the rights of the youth are broader in scope.

The rights and duties of the Youth are summarized in and their validation is legally guaranteed by the Youth Act, Nr. IV/1971, by that legal rule containing the extensive theoretical instruction which determines the principles and fundamental purpose of the Youth and Children Policy of the state organs in the socialist education of the Youth and establishes the fundamental rights and duties of the Youth. The Act sets the whole society, as a task, to realize the purpose of the youth policy, but at the same time it declares that the Youth is also responsible for its development. The Act based on the unity of the rights and duties. Among the rights of the children and the young men it emphasizes the rights of the learning, working, education, relaxation, physical education and sports as well as to the community life. It lays down the duties: to learn diligently, to work and live honestly, to defend the socialist homeland, to serve the social development and peace, to perform civic, national and international obligations.

To encourage the public activity of the Youth, the Act decrees to inform the Youth permanently - the pupils as well as those who already joined in the work of the society - about the work of their institute; to organize forum for listening to their proposals. Such forums are the *youth parliaments* organized compulsory at every two years in all schools and working place where young men work.

The Youth Act, as well as the other documents dealing with the educational affairs, stress - beside the realization of the instructional task and in close unity with it - the educational character of the school.

In accordance with the purpose of the school, the main educational efforts tend to the formation of the *personality of the many-sidedly and harmonically developed child*. The task of the school is - in the field of the mental education - to work up the educational material laid down in the single-curriculum and to make possible for the children to acquire the basic knowledges.

The socialist school is an educational one, and one of its important tasks is *to develop the children's community and the personality of each of the pupils*; to organize and develop the individual and collective-public activities in order to educate adults, who accept responsibility in the working life as well as in the individual and public life. For the sake of the development of the community and personality the curriculum prescribes to strengthen the life and activities of the children's community, to develop and exercise the self-governing faculty of the children, to form the relations of the pupils at school and out of school as well; to increase the social relations, to develop the self-recognition of the children; the curriculum gives stimulus and guidance to *develop the individual interest, faculties and abilities*; to form the relation of the individual to the community and to prepare them for the family life as well as for the active participating in the social life.

School prepares the children for the life establishing the right connection between the individual and the community, forming their moral qualities; educating for family life, directing into educational institutions and professions in agreement of individual interests and faculties.

The school has a guiding role in the establishment of the sound and educated way of life of the children, in the organization of the leisure-time as well as the education for protection of the environment from the early childhood.

Validation of the up-to-date relation between the people and the environment.

The man is a part of the nature, but such a part that contrasts with the other parts of the nature: one establishes the conditions of his existence and development not only accepting the goods found in the nature, but at the same time changing the natural relations. In our era some forms of the human interference go together with such side effects, that threatens to destroy the balance of the nature, affect unfavourably the condition of existence of the nature, of the living world, the conditions of existence of even the people. The task of the people of our era is to develop such procedures in developing the economy, technique, culture, which do not upset the balance of the nature; on the contrary protect and promote the optimal condition of existence of the living world. To achieve this purpose, it is necessary to develop - among others - a new mentality, new forms of the human behaviour, which make possible to solve the problem. It sets a task on the whole system of education, too.

In the performing of the task the more profound knowledge means a great help; that is, when the subjects of natural sciences predominate - with due stress - in the whole system of education; when teaching and learning them we do not neglect the above mentioned requirements of the relation interpreted contemporarily, between man and nature. The same requirements must be valid during the teaching of the social studies and humanities, too. As the purpose is not only to teach the fundamental knowledges to the pupils, but also to form their conduct, the main point is to prevail this requirement in the system of purposes and implements of the education and development of personality.

For that very reason, the children already in the nurseries and elementary schools acquire experiences on the natural reality of the environment, on the connections and interactions of the environment: the environmental studies appear already in the nursery program (in our country the nurseries continue their

educational work on a common program) then in the 1 - 5th classes of the general school the children - in the course of the environmental studies - get acquainted with the natural environment acquiring direct experiences on the nature, on the material reality of the world. The environmental studies are the basis for the successful acquirement of the natural sciences, in many respects even for that of the social studies. The lessons dealing with the natural sciences aim at integration of the scientific world-concept in the system of the instruction and education; this world-concept may complete itself in a close connection with the humanities and the social studies. It is encouraged by the lesson of form master in the upper section of the general school (5-8. year) and in the secondary school, that - relying on the decisions and recommendations of the UNO, UNESCO and Comecon - acquaints the young people with the Act on the protection of environment as well as with the tasks in connection with it.

The teaching and exercise of the civic rights at school.

"In order to participate in the management of the public affairs, it is necessary - already at school - to acquaint the young people with their civic rights and duties" - it is declared in the Youth Act.

During the instructional-educational process at school the children get acquainted with the civic rights in the course of the teaching of different subjects. In the lower section of the general school the pupils in the course of the environmental studies and on the lessons of the form master - beginning with the micro-environment get to the macro-environment, to the concept being in connection with the civic knowledges. At 13-14 years old they acquaint the concrete civic knowledges and rights and prepare themselves to practice them.

It is the cause of it, that the subject "History and civic knowledges" got into the curriculum and is taught from the 5th year of the general school. The purpose of it is - with the help

of the mental and aesthetical education that corresponds to their developmental peculiarities - to form citizens working for the society. This subject systematizes and integrates the civic knowledges gained from the different sources within and out-of-school, concentrates it according to the age-groups and differentiates them. The acquaintance of the pupils with the economical and social life, the inner and foreign policy of our State provides for them such elementary civic, economical, administrative, juridical and ethical knowledges, which later are necessary to the practice of their civic rights. In the course of the civic education the following civic rights are taught: legal defence of the working men; rights and duties of the elected men; right to voting on the basis of the fundamental law of the Constitution; the rights of the citizens; the rights deriving from the citizenship; the connection of the rights and duties; the political rights. On the basis of the Youth Act the pupils get acquainted with the rights of the young men, with the role of the children and young men in the prosecution of the Youth Act, furthermore with the forms of the jurisdiction.

Personality, self-reliance, community.

Two determinative aspects of the development of the personality: self-reliance and community feeling and the development of the attitudes in accordance with it; these are the preconditions of the exercise of the children's rights, or rather the recognition of the duties. The extracurricular activities and first of all the independent organization of the 6-14 age-groups, the Pioneer movement, give possibility to it.

The Association of the Hungarian Pioneers - in the work of the children movement, together with the teachers - wants to make stronger the self-reliance, the self-activity and the democratic spirit of the children (The formerly mentioned children parliament, organized in every two years, serve this purpose).

In the realization of the educating school the peculiar task-system of the school and the Pioneer movement require the integrated activity of the different educational factors. The activity of all children must be increased within the children movement. The purpose is that all the children should spend their leisure-time usefully.

At this school-year the National Council of the Hungarian Pioneers has started a national movement for the International Year of the Child for the year of 1979, named "For our World" ("A mi világunkért") ! The movement gave possibility to the children working to their best abilities and to be ready to sacrifice during the Pioneer actions and tests. The content of the traditional forms of activity was determined in order to realize the most important tasks of the pioneer-year: in the field of acquiring of knowledge, of learning, public life and politics, working for public, of free-time - sport, culture, play. The participation in the movement is voluntary. In the International Year of the Child the most important tasks are the following: to become acquainted with the life, customs and plays of the children from the remote and recent past up to now, to imagine and to plan the life of children in the future, to acquaint the children's rights all over the world (from the first World War up to now), how the children lived and live now in the different parts of the earth, what the progressive people did and do to make the children's life more beautiful; what the socialist countries do for the education of the children, for the *prosecution of their rights*; what the sister pioneer organizations do for the peaceful life of the world's children, for the *prosecution of their rights*; how can they help the children of other peoples, the children of the countries fighting for their liberation and rise; how the works of the classical and modern arts speak about the children all over the world. Beside the personal contacts through correspondence - that comprise a number of countries, the Hungarian pioneers do voluntary works for the children's fund of the UNICEF.

The pedagogy can contribute to the work of the children movement so, that - within the movement - helps to develop the personality and to enrich the community life of the children and analyzing the relations and interaction of the educational work, gives help to the colourful, interesting and joyful activities in accordance with the characteristics of the children's age-group and improves the educational methods of the teachers.

The role of the family, and the social organizations in the education.

In the process of education the cooperation of the family with the social organizations - beyond the school and the independent organizations of the children - is excellently important. It is most desirable to strengthen the optimum cooperation between the family and school; the consulting hours of the teachers, the regular visits to the children's families, furthermore the regular parents' meeting held at school, serve this purpose.

As the formerly outlined Youth Act verifies, our State, legislation and social organs - relying on the various social strata - always consider it as their important task to enforce the measures aimed at the safeguarding of the children's joyful life, the prosecution of their rights, the promoting of their healthy development. (Here we must speak about the possibility conferred by Law, which for the mothers with infants provides - when asked - paid maternity-leave until their child reaches its 3rd year).

Among the social organizations especially the local organs of the Trade Unions, National Red Cross, National Institute of Health Education, as well as the National Peace Council, the Patriotic People's Front promote the educational work of school and family, what is supplemented by the educational programs of the mass media.

From these facts it emerges, that the 10 points of the children's rights formulated in the declaration issued by the UNO in 1959,

were realized with us in the form of various acts and decisions protecting the children, but as we could see, our State provides more protection and rights during the education of the children.

On the occasion of the International Year of the Child a National Committee was set up of noted public men and women as well as outstanding pedagogues, to realize more efficiently the purposes of the International Year of the Child, to serve the more happier future of our children, all children of the all mankind.

RESUME

La réalisation des droits de l'enfant dans l'activité pratique de l'éducation.

1. Le but fondamental du système scolaire moderne:
 - La formation multiple de la personnalité de l'enfant.
 - La garantie au maximum du traitement et de l'éducation individuelle de l'enfant sous les conditions de la communauté.
 - Les possibilités et l'obligation de la préparation pour la vie dès l'enfance.
 - Corrélation moderne entre homme et nature; l'adaptation efficace de cette corrélation au système de l'éducation en garantissant les conditions nécessaires parmi les circonstances actuelles de la jeunesse étudiante.
 - C'est l'école qui est pour l'enfant et ce n'est pas l'enfant qui est pour l'école !
 - C'est l'enfant et l'éducation qui jouent le rôle central dans l'école moderne respectant la personnalité autonome et les droits de l'élève.
 - L'éducation à l'autonomie de la personnalité ne peut être réalisée que par l'activité de l'enfant lui-même.
2. Rôle et responsabilité des sciences de l'éducation dans la garantie des droits de l'enfant et dans le renforcement de ses intérêts.
 - L'élaboration et l'élection des méthodes et matériaux d'instruction adéquats à l'âge de l'enfant et aptes à renforcer ses intérêts.
 - L'autonomie des enfants et les formes différentes de cette dernière aux écoles. La participation active des enfants dans les décisions qui les concernent. ("Paiement" des enfants).
3. Les activités pédagogiques qui contribuent à la réalisation des droits de l'enfant et la pédagogie (les sciences pédagogiques).

- La collaboration de l'école avec la famille. - La collaboration de l'école, de la famille, des organisations de la jeunesse et des organisations corporatives pour la compréhension et la réalisation univoque des droits de l'enfant.
 - L'enseignement et la pratique des droits du citoyen à l'école.
 - Les objets à être librement élus par l'enfant et les groupements spécialisés.
 - Les bibliothèques, clubs et les sports-formes de l'activité à loisir de l'enfant.
 - Le droit de l'enfant aux jeux, relation entre jeux et études.
- L'école moderne assure au plus haut degré la réalisation des droits de l'enfant, l'activité pédagogique créatrice et la liberté didactique - conditions fondamentales de cette réalisation.

EVA FOLDES is the scientific advisor of the Educational Research Centre of the Hungarian Academy of Sciences (1972), Academic Doctor of Education (history of education, 1963), titular university professor. She graduated at the University of Sciences and Arts in Budapest. She obtained a secondary school teacher's diploma and took a Ph.D. degree (1937). She was a journalist ("Jövendő" Future, "Asszonyok" Women, 1945), teacher at the College of Physical Education (1949-1954), lecturer on pedagogy at the Training College for teachers of handicapped children (1957). She is placed 3. at the battle of wits of the Olympic Games in London (1948). She is a member of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences, of the Subcommittee of the history of education, an honorary member of the International Olympic Academy. She is a member of the Editorial Board of the periodical "Magyar Pedagógia" (Hungarian Education), a member of the Educational Special Committee of the National Postgraduate Granting Board, member of the Presidency of the Hungarian Pedagogical Association and of the A.M.S.E.

Her main works: The source of the Youth (it is the work awarded with a bronze medal at the battle of wits of the Olympic Games in London, 1948); The History of Gymnastics (Endre Kerecsi: Gymnastics I., Budapest, 1953); Chapters from the History of the Hungarian Physical Education (Budapest, 1956); The sport in the days of the Hungarian Soviet Republic (Budapest, 1959); On the 90th anniversary of the Commune of Paris. From the Educational Reform Plans of the first Proletarian Dictatorship ("Pedagógiai Szemle", Educational Review, 1961, No. 3); Public Education, Educational Efforts in the early anti-feudal Revolutionary Movements (Budapest, 1964); The Place of the Contemporary Production Knowledges in the Pedagogies of Comenius and Apáczai. (From the History of the Education for work in Hungary, Budapest, 1965); Cultural Revolution - Revolutionary Educational Policy in the Hungarian Soviet Republic (The Saint, the awaited wind-storm, Budapest, 1970); Lenin, the pedagogue (Magyar Pedagógia, 1970. No. 1; Communications of the Second Department of the Hungarian Academy of Sciences, No. 19., 1970), and other articles and studies.

MARTON HORVATH. Historian of education, Director of the Educational Research Centre of the Hungarian Academy of Sciences (1976), Academic Doctor of Education (1976), titular university professor. He graduated at the Faculty of Arts of the Eötvös Loránd University of Sciences and Arts in Budapest. He obtained a secondary school teacher's diploma (1957). He worked as a teacher, then at the Ministry of Education and Culture he worked as assistant under-secretary till 1975. He is a member of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences, president of the Educational Special Committee of the National Postgraduate Degree Granting Board, Vice-president of the Hungarian Pedagogical Association. His research field: history of education and educational policy of the popular democratic era. He published a number of studies on this theme. His main works: Handbook of the cultural management (Editor-in-chief, Budapest, 1970); The Handbook of the Educational Management (Editor-in-chief, Budapest, 1974); Pedagogy and educational policy of 30 years (Selected and edited with Endre Zibolen, Budapest, 1975); The Educational System of the popular democracy (1945-1948) (Budapest, 1975); Educational Policy and General School (Budapest, 1978).

"La familia se encuentra en el fondo
de todos los grandes problemas que
hoy tiene planteados la humanidad."

D.V. García Hoz

INFLUENCIA GENERALIZADA DE LA FAMILIA

por

D.V. GARCÍA HOZ

(Universidad Complutense de Madrid, España)

A lo largo de toda la historia, la institución familiar, sean cualesquiera las características que en cada civilización particular revistiese, ha venido realizando su acción educativa, que en definitiva, no es sino una de las vertientes de la procreación y desarrollo de los hijos.

El desarrollo de la sociedad industrial, técnica, introdujo profundas modificaciones en la vida humana. Por lo que se refiere a la institución familiar, ésta vio recortadas sus posibilidades dado que las nuevas formas de trabajo debilitaron la cohesión de la familia tradicional. Las grandes sociedades sustituyeron de algún modo la acción formativa de los pequeños grupos sociales. La disminución de la influencia religiosa, que fue sustituida por una progresiva secularización de la humanidad, no dejó de tener influencia en la familia dado que ésta ha revestido desde sus orígenes un cierto carácter sagrado. El desarrollo técnico de alguna manera viene a debilitar la influencia de las relaciones personales.

Los hechos que simplemente se acabán de aludir, originaron una cierta marginación de la institución familiar en el estudio de los problemas educativos. Las reflexiones dedicadas al humanista, al maestro, que casi nunca faltaban en los viejos tratados de educación, fueron sustituidos por estudios y opiniones en los cuales parece como si la educación habría de resolverse únicamente por vías técnicas.

Aunque no faltaron pedagogos que, dentro del campo experimental

incluso, se quejaron del olvido en que se tenía el estudio de la persona del educador¹, de hecho lo que venía preocupando eran los factores técnicos, olvidándose los factores personales que van siempre implicados en toda relación educativa.

Esta situación de menosprecio o olvido de la familia podemos considerarla predominante en los medios educativos, durante toda la primera mitad de este siglo hasta los años sesenta. Cuando en los años sesenta el movimiento de rebeldía estudiantil desbordó los límites de las instituciones universitarias hasta llegar a preocupar a la sociedad entera, desde los mismos medios pedagógicos que antes habían despreciado a la familia surgieron voces pidiendo que la institución familiar volviera a tomar sus responsabilidades educativas. En este sentido resulta muy ilustrativo un texto del *New York Times*: "Durante muchos años los educadores norteamericanos insistían en que si sólo a ellos les fuese permitido diseñar un orden social mejor y enseñar, *sin interferencias de la familia*, la mayoría de los problemas americanos podían ser resueltos. Hoy, con tristeza, pero más juiciosamente, los educadores dicen que son injustamente acusados por el fracaso de su actividad, cuando de hecho el resto de la sociedad, *incluyendo a la familia* rehusa tomar sobre sus hombros parte que les corresponde en la pesada tarea"².

Nada tiene de particular el cambio de mentalidad recogido en el texto que se acaba de reproducir dado que, quisiérase o no, la familia sigue estando en el fondo de todos los problemas de la vida y de la educación³. Por lo que a la educación en la familia se refiere, basta hacerse cargo de que en los estudios sobre unas situaciones extremas como la delincuencia, surge el hecho innegable de la correlación existente entre la defectuosa vida familiar y la delincuencia⁴. Pero no sólo en situaciones extremas se pone de relieve la importancia de la familia en la educación de la juventud. También en las condiciones que podemos llamar normales en la vida escolar es clara la relación existe entre las condiciones familiares y el rendimiento escolar, en sentido estricto, de los estudiantes⁵. Y en las que pudiéramos llamar nuevas preocupaciones de la sociedad, relacionadas con la rebeldía juvenil se ha podido decir que "uno de los más sorprendentes hallazgos de este estudio (el de la personalidad de los líderes de la rebeldía) es la gran similitud de las familias de los estudiantes alienados"⁶.

En el marco de las reflexiones sobre la influencia de la familia en la educación, la idea de este trabajo concreto surgió como consecuencia de un doble estímulo. Por una parte la convicción cada vez más arraigada de que los problemas tanto sociales cuanto individuales, que se plantean al hombre de hoy, en última instancia vienen a concentrarse en la familia o, dicho de otro modo, que "la familia se encuentra en el fondo de todos los grandes problemas que hoy tiene planteados la humanidad"⁷. Por otra parte los trabajos de Spitz sobre la influencia del cariño maternal en la disminución de la vulnerabilidad patológica de los niños⁸ y los de varios autores sobre la influencia de una infancia feliz en la estabilidad de actitudes y creencias⁹ ponen de relieve la existencia de una influencia persistente respecto de dos manifestaciones de la vida tan importantes como son la proclividad hacia las enfermedades y la vulnerabilidad respecto de las dudas de la adolescencia. Estos trabajos justifican el que se formule la pregunta de si la influencia de la familia no llegaría hasta condicionar una actitud generalizada respecto de la vida tomada en conjunto.

Se parte también del supuesto de que la influencia familiar es tan grande que conviene distinguir de una parte una influencia general que hace referencia a la actitud, también generalizada, del hombre frente a la vida, y, de otra parte, influencias específicas que se refieren a tales o cuales aprendizajes mediante los cuales el hombre va haciéndose capaz de gobernar su propia existencia. De acuerdo con este supuesto, es menester estudiar la influencia generalizada de la familia. De este tipo de estudios se beneficiará también la comprensión de la influencia específica familiar, dado que, como ha puesto de relieve Watts, "mientras que es posible, por ejemplo, estudiar la asociación entre una característica particular de la personalidad y una específica dimensión de la actuación de los padres, la personalidad del niño es el resultado, en parte, de sus propias potencialidades y peculiares respuestas a sus padres, y, en parte, de su respuesta al ambiente psicológico total de la casa"¹⁰.

De las anteriores reflexiones surgió la idea de ver en qué

medida se puede hablar de esa influencia generalizada que se acaba de mencionar.

Se pretendía acudir a una primera experiencia como vía para poder llegar a afirmar o negar el supuesto de la repetida influencia generalizada de la familia. Pero este deseo de apelar a la experiencia estaba condicionado por la posibilidad de que de algún modo se pudiera "experimentar" en un campo tan difícil de someter a experiencia objetiva como es la vida familiar y en un tema tan impreciso y vago como es su influencia generalizada. El trabajo de Macario, Ronco y Charpi sobre el adolescente frente a la vida publicado en *Orientamenti Pedagogici*¹¹ ofrecía un ejemplo de la posibilidad de hacer una investigación objetiva sobre actitudes generalizadas.

Como se puede ver, se trata de un estudio en el cual entran como factores la familia en tanto que grupo social limitado y preciso para la procreación y desarrollo de sus miembros que ejerce una influencia generalizada, y la modificación de un factor de la personalidad (conocimiento, actitud, tendencia) cuyo campo de acción alcanza a toda la vida o a un amplio campo dentro de ella. En este caso se trata de una actitud generalizada hacia la vida en conjunto, empezando por la valoración que el sujeto hace de la vida, es decir, un juicio estimativo acerca de la vida humana como realidad positiva o negativa.

Planteamiento concreto del problema.

El problema que se plantea en concreto es el de ver si hay evidencia empírica de que la experiencia que uno tiene de su propia vida familiar se corresponde de algún modo con la valoración que hace de la vida en general.

Las conclusiones que se quieren obtener no se refieren tanto a la extensión y profundidad de la influencia generalizada de la familia cuanto a si hay evidencia suficiente para justificar una posterior investigación definitiva acerca de las distintas características, modalidades y posibles causas de dicha influencia.

El alcance de este pequeño estudio es simplemente introductorio y orientador.

Dado que se trata de buscar evidencia empírica, el procedimiento empleado es el de un proceso experimental en el que se comparan las opiniones individuales de un mismo grupo de sujetos acerca de su experiencia en la vida familiar y la valoración que hacen de la vida en general.

Hipótesis y variables.

La hipótesis con la que se opera es la de que hay una asociación positiva entre la valoración de la propia experiencia familiar en la infancia (vida familiar feliz o desgraciada) y la valoración de la vida en conjunto (la vida como algo satisfactorio o como algo triste).

En orden al formalismo metodológico de la estadística, la hipótesis de nulidad es que no existe asociación entre la experiencia familiar (EF) y el concepto y valoración genérica de la vida (V). La hipótesis alternativa, es, por supuesto, que existe tal asociación.

Las variables que se consideran en este trabajo son la valoración de la propia experiencia familiar y la valoración de la vida en general. Pensando que cronológicamente es anterior la primera a la segunda se puede considerar la valoración de la propia experiencia familiar como variable independiente; en este supuesto, la valoración de la vida en general sería variable independiente. Dado que se trata de un trabajo puramente exploratorio para justificar ulteriores investigaciones, no se tienen en cuenta las variables externas.

Fuente de datos.

La experiencia se realizó con estudiantes de quinto curso de

la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Sección de Pedagogía, que pasan de 21 años, proceden de todas las regiones de España y pertenecen mayoritariamente a la clase media donde la vida familiar tiene una mayor virtualidad. La razón de utilizar este campo de exploración fue predominantemente pragmática; se trata de estudiantes que tienen en su programa de estudios una parte dedicada a la educación familiar con lo cual parece que la experiencia puede tener más valor.

El instrumento de exploración utilizado consistió simplemente en dos preguntas respecto de cada una de las cuales habían de seleccionar la respuesta más adecuada.

Las preguntas y las respuestas sugeridas son las siguientes:

1. Mi vida familiar en la infancia ha sido:

Predominantemente feliz

Bastante satisfactoria

Más bien insatisfactoria

Muy desgraciada

2. La vida en conjunto es:

Algo estupendo

Bastante aceptable

Más bien triste

Muy triste

Las dos preguntas se hicieron en una misma sesión aclarando que se trataba de que cada uno respondiera a la primera pregunta según su propia experiencia familiar, mientras que al contestar a la segunda pensara en la vida en general, como algo que se ofrece a los hombres y que ellos emplean de una manera u otra.

Elaboración de los datos

Dado que en un caso y otro, tanto por lo que se refiere a la experiencia de la vida familiar cuanto a la valoración de la vida en general, los datos eran conte staciones que se pueden agrupar en cuatro categorías distintas y que por otra parte la muestra no tenía ninguna garantía de responder a una distribución teórica

determinada, la elaboración estadística de los datos hubo de hacerse sobre bases no paramétricas. Entre las posibles medidas se utilizó el coeficiente de contingencia (C) dado que solo poseemos información clasificatoria (escala nominal) acerca de los dos conjuntos de datos.

Con objeto de facilitar la representación y el cálculo, cada respuesta está simbolizada en un número según se indica a continuación: experiencia familiar (EF)

- 4 = predominantemente feliz
- 3 = bastante satisfactorio
- 2 = más bien insatisfactorio
- 1 = muy desgraciada

Por lo que se refiere a la valoración o actitud ante la vida estas son las respuestas y sus símbolos numéricos:

Vida (V)

- 4 = algo estupendo
- 3 = bastante aceptable
- 2 = más bien triste
- 1 = muy triste

Agrupadas las respuestas en las distintas categorías se obtuvo el resultado que se indica en el cuadro I

Cuadro I. Respuestas agrupadas

		V			
		1	2	3	4
EF	4	1	5	13	28
	3	0	7	37	15
	2	1	6	11	6
	1	1	1	0	2

Dadas las limitaciones en la utilización del coeficiente de contingencia, en virtud de las cuales no conviene que haya casillas vacías se reordenaron los datos reuniendo en una sola categoría

Las dos (1 y 2) de carácter negativo. La nueva ordenación se recoge en el cuadro 2. Cálculos posteriores pusieron de manifiesto que este nuevo cuadro también cumple la condición de que no haya casilla con frecuencia esperada inferior a 1.

Cuadro 2. Respuestas a grupadas en tres categorías

		V		
		1-2	3	4
EF	4	6	13	28
	3	7	37	15
	1-2	9	11	8

Para calcular el coeficiente de contingencia se utilizó la siguiente fórmula:

$$C = \sqrt{\frac{X^2}{N + X^2}}$$

donde

$$X^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^k \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

En el cuadro 3 se indican los valores obtenidos en el cálculo. Como puede comprobarse con facilidad las cifras centrales de cada celdilla indican las frecuencias observadas y las cifras del ángulo superior izquierdo las frecuencias esperadas.

Cuadro 3. Cálculo del Coeficiente de Contingencia (C)

		V				
		1-2	3	4		
EF	4	7,72	21,40	17,89	47	9,39
		6	13	28		
	0,38	3,30	5,71	59	7,06	
	3	9,69	26,86			22,46
7		37	15	28	5,11	
1-2	0,75	3,83	2,48			
	4,60	12,75	10,66	134	21,56	
9	11	8				
4,21	0,24	0,66				
		22	61	51		
		5,34	7,37	8,85		

Se obtuvo el resultado de

Se obtuvo el resultado de

$$C = 0,526$$

Teniendo en cuenta los grados de libertad en función de

$$gl = (k-1) \quad (r-1) = 4$$

Se rechaza la hipótesis de nulidad al nivel del 1%. En consecuencia se puede afirmar con más del 99% de probabilidades que hay asociación entre la vivencia de la infancia feliz y la actitud positiva respecto de la vida.

Interpretación.

Para interpretar adecuadamente la magnitud del coeficiente de contingencia debe teneerse en cuenta que el límite superior de C es una función del número de categorías en que se agrupan los fenómenos estudiados. Cuando el número de categorías es igual para un fenómeno que para otro, el límite superior de C, es decir, el valor de C que se obtendrá para dos fenómenos en correlación perfecta es

$$\sqrt{\frac{k-1}{k}}$$

Así el límite superior de C para una tabla 3 x 3 es

$$\sqrt{\frac{2}{3}} = 0.816$$

Si en nuestro caso la asociación perfecta estaría representada por el valor 0.816, que vendría de algún modo a significar lo mismo que el coeficiente 1 en las técnicas paramétricas de correlación, el coeficiente obtenido, 0,526, tiene una significación cuantitativa mayor que un coeficiente de correlación numéricamente igual.

Sumario y conclusiones.

El problema concreto que se planteó es el de si se puede hablar de una relación consistente entre la experiencia de la propia vida familiar en la infancia y la valoración de la vida en general.

De acuerdo con el coeficiente de contingencia obtenido y su significación, se puede dar una contestación afirmativa a la pregunta planteada, es decir, que por lo que se puede inferir del grupo estudiado, hay una asociación positiva entre la experiencia de la propia vida familiar en la infancia y la valoración de la vida en general.

Aunque, según se dijo, el coeficiente de contingencia obtenido, 0,526, no es elevado, debe tenerse en cuenta para su interpretación que en una tabla de 3 x 3 como la utilizada, el máximo valor que C puede alcanzar es de 0,816, lo cual quiere decir que el coeficiente alcanzado ha de interpretarse en relación con el máximo valor posible mencionado, 0,816, y no con el valor de 1 que generalmente expresa una correlación perfecta.

Examinando los resultados de la exploración tal como se expresan en el cuadro 1 se puede apreciar que la evidente asociación entre la experiencia de la vida familiar en la infancia y la valoración de la vida en general es un elemento condicionante que no quita la posibilidad, aunque sea remota, de que tras de una infancia desgraciada, tal vez por reacción, se puede llegar a la

valoración de la vida en su sentido más positivo. Estos hechos parecen indicar que la vivencia de la vida infantil de ningún modo ahoga la libertad del hombre.

También ha puesto de relieve la experiencia que son mucho más frecuentes los casos en los que la infancia se aprecia como una vivencia más bien feliz y la vida como una realidad más bien satisfactoria que los casos de experiencia desgraciada y actitud negativa.

Dentro de la apreciación positiva general más frecuente se puede también advertir que no es la posición extrema la que alcanza mayor frecuencia sino una posición intermedia, la identificada con el número 3, es decir la de una experiencia bastante satisfactoria de la vida familiar y una actitud de la vida en general como bastante aceptable. De los 134 sujetos participantes en la experiencia, 59, es decir, casi la mitad calificaron su experiencia de la vida general en la infancia como bastante satisfactoria y 61, calificaron a la vida en general como bastante aceptable. Un optimismo moderado parece ser la actitud generalizada entre los que participaron en la investigación. Aunque un coeficiente de asociación, tal como el de contingencia, nada dice respecto de la posible causalidad en la relación de los factores asociados, dado que la experiencia de la vida familiar es anterior al concepto y valoración de la vida en general ya que éste es un conocimiento y actitud al que se llega después de unos años de experiencia se puede suponer, tal como se aventuró al comienzo de este trabajo, que la vida familiar satisfactoria es causa o factor de que se haga una valoración positiva de la vida en general.

En el supuesto anterior, y dado que una actitud positiva resulta siempre estimulante, fluye espontáneamente la consecuencia de que es muy importante en la vida familiar que los niños se sientan felices. Claro está que la interpretación correcta de esta conclusión implica a su vez la interpretación correcta de lo que es una infancia feliz. De aquí la conveniencia de identificar los factores que condicionan la felicidad en la infancia como una buena base para una actuación adecuada y eficaz en la familia que ayude a los seres humanos a enfrentarse con la vida como algo que merece la pena.

NOTAS DE PIE DE PAGINA:

1. Claparede, E., *Psicología del niño y pedagogía experimental*. Trad. esp. Madrid, Beltran 1927, pág. 220.
2. *The New York Times*, Enero-12, 1968.. (El subrayado es mío).
3. Chaunu, P., *La familia, la educación y el niño en la Historia*, Conferencia pronunciada en el III congreso Internacional de la Familia, Instituto para la Cooperación Universitaria, Roma, Octubre 1978.
4. Véase a título de ejemplo la obra clásica en España de Piquer y Jover, J.J., *El niño abandonado y delincuente*, C.S.I.C., Madrid, 1946.
5. Keniston, K., *Young Radicals*, Harcourt Brace and World, New York, 1968, pag. 337.
6. Campbell, W.J. (ed.) *Scholars in context*, Wiley and Sons, Sydney, 1970.
7. García Hoz, V., *Familia, sexo, droga*, Madrid, Rialp, 1977, pag. 11.
8. Spitz, R., "Hospitalism" en *The Psychoanalytic study of the Child*, I, Londres, 1945.
9. Hernández Alonso, J., *Apórtacion el estudio de la duda religiosa en el adolescente*, Tesis Doctoral mecanografiada presentada en la Sección de la Facultad de F^a y Letras de la Universidad Complutense, Madrid, 1974, Pág. 94 y ss.
10. Watts, B.H., "The Home Context" en Campbell, W.J. (ed.) *Scholars in Context*, Wiley and Sons, Sydney, 1970, p. 86.
11. Macario, L., Ronco, A., Charps, F., "Adolescenti di fronte alla vita" en *Orientamenti Pedagogici*, Anno XVIII, n° 2 (184) y 3 (105) Marzo-Aprile, Maggio-Giugno, 1971, págs. 258-270, 456-475.

BIBLIOGRAFIA:

- Berge, A., *La educación familiar*, Rialp, Madrid 1961
- Campbell, W.J. (ed.) *Scholars in context*, Wiley and Sons, Sydney, 1970

- Chaunu, C., *La familia, la educación y el niño en la Historia*, Conferencia pronunciada en el III Congreso Internacional de la Familia, - Instituto para la Cooperación Universitaria, Roma, Octubre, 1978
- Fabre, N., *La educación familiar y sus problemas*, Madrid, Fax, 1962
- García Hoz, V., *Familia, sexo, droga*, Rialp, Madrid, 1977
- García Hoz, V., *Principios de Pedagogía Sistemática*, 9^a edición, Rialp, Madrid, 1978, capítulos 17 y 18
- García Hoz, V., "Inadaptación familiar de los estudiantes de Bachillerato", *Revista Española de Pedagogía*, año XIX, julio-septiembre, 1961, n° 75
- Goma, I., *La familia*, 6^a edición, Barcelona, 1952
- Hernández Alonso, J., *Aportación al estudio de la vida religiosa en el adolescente*. Tesis Doctoral mecanografiada presentada en la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense, Madrid, 1974
- Piquer y Jober, J.J., *El niño abandonado y delincuente*, C.S.I.C., Madrid, 1946
- Keniston, K., *Young radicals*, Harcourt, Brace and World, New York, 1968
- Macario, L., Ronco, A., Chapri, F., "Adolescenti di fronte alla vita" *Orientamenti Pedagogici*, anno, XVIII, n° 2 (104) y 3 (105) marzo-aprile, maggio-giugno, 1971
- Rof Carballo, J. (ed.), *La familia, diálogo recuperable*, Karpos, Madrid, 1976
- Varios: VI Congreso Nacional de Pedagogía. Sección V. *Nuevas perspectivas de la familia en la educación*, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, 1976

RESUME

L'influence généralisée de la Famille.

Ce travail est une première exploration qui a pour objet de connaître le sens que peut avoir le projet d'une investigation précise et complexe sur l'influence familiale. En somme, on veut déterminer en quelle mesure la vie familiale influence la formation d'une attitude optimiste ou pessimiste à l'égard de la vie en général.

Les variables qui sont considérés dans l'étude sont l'expérience de l'enfance au sujet du sentiment d'être heureux ou malheureux, et qui serait la variable indépendante et l'attitude généralisée au sujet de la vie, chose précieuse et bonne ou chose mauvaise et à rejeter qui serait la variable dépendante.

On a pris comme échantillon un groupe d'étudiants du doctorat âgé entre 25 et 35 ans.

Après une enquête au moyen de deux questions au sujet de leur propre expérience d'une enfance heureuse ou malheureuse et au sujet de leur manière de voir la vie quelque chose qui vaut la peine d'être vécue, on a étudié la relation entre les réponses exprimées, au moyen d'un coefficient de contingence.

Les résultats montrent une relation positive entre l'enfance heureuse et l'attitude optimiste envers la vie.

D'autre part, à mesure qu'on étudie la relation tenant compte d'un plus grand nombre de réponses et suivant une gradation, le coefficient de relation devient plus grand. Ce fait peut-être interprété dans ce sens que plus on approfondit le problème des attitudes vis-à-vis du bonheur, plus la relation entre la vie expérimentée durant l'enfance et l'attitude à l'égard de la vie au temps adulte est manifeste.

SUMMARY

The generalized influence of the family.

This paper is a preliminary exploration of an investigation into family influence. In fact, it tries to find the degree in which the family influences the formation of an optimistic or a pessimistic attitude towards life in general.

Variables studied in this research are the following, the child's experience of being as a happy or as an unhappy feeling is the independant variable; the generalized attitude towards life as a precious and good thing or as a bad and rejectable thing is the dependant variable.

The experimental group consists of a group of doctoral students aged between 25 and 35.

After an inquiry consisting of two simple questions, nl. one on the subject's own experience of a happy or an unhappy childhood and another on their present attitude towards life, the relation between these answers was studied by means of a contingency.

The results show a positive relation between a happy childhood and an optimistic attitude towards life.

Moreover, if the relation is studied based on a greater number of answers and following a gradation, the relation coefficient becomes greater. This could be accounted for by the fact that the more one goes into the problem of the attitude towards life, the more the attitude towards life experienced in childhood becomes manifest in adult life.

D. VICTOR GARCIA HOZ, nació en Campillo de Aranda (Burgos) el 30 de Marzo de 1911.

Formación cultural y profesional: Después de cursar los estudios primarios y secundarios alcanzó la licenciatura en Filosofía y Letras en la Universidad de Madrid el año 1936. Doctor en Filosofía y Letras con premio extraordinario en la misma Universidad, en 1940, siendo el primer Doctor español por la Sección de Pedagogía. Regente de la Escuela graduada Aneja a la Normal de Maestros de Madrid y encargado de Curso en la Facultad de Filosofía y Letras desde 1940. En 1944 obtuvo por oposición la Catedra de Pedagogía Superior (Doctorado) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid. Al reorganizarse los estudios de la Sección de Pedagogía pasó a desempeñar la Catedra de Pedagogía Experimental y Diferencial en la misma Facultad, de la que continúa siendo titular. Al crearse el Instituto de Pedagogía en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas fue nombrado Secretario del mismo. En 1945 pasó a ser Director. En 1969 fue nombrado Director del recién creado Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Situación actual: Catedrático de Pedagogía Experimental y Diferencial en la Universidad Complutense. Director del Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Director del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense. Consejero de número del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (Patronato Marcelino Menéndez Pelayo). Vocal honorario del Consejo Nacional de Educación.

Publicaciones: Es autor de un centenar de trabajos de investigación. Ha publicado una veintena de libros entre - los que destacan los siguientes:

Principios de Pedagogía Sistemática, Educación Personalizada, El Vocabulario General de Orientación Científica y sus estratos, Estudios experimentales sobre el Vocabulario, Técnicas de trabajo cooperativo en la enseñanza universitaria.

*"Against students' rights there
still are students' responsibilities
in the realisation of the principles
of life, liberty and, the pursuit
of happiness for each member of the
community."*

Claire Irwin & Wm. Reitz

BILLING STUDENTS' RIGHTS

by

CLAIRE IRWIN & WM. REITZ

(Wayne State University, Detroit, U.S.A.)

In an unbroken sequence of affirming the principles of "life, liberty, and the pursuit of happiness" for all, from Thomas Jefferson to Jimmy Carter, the United States of America has stood firm in its commitment to the doctrine of recognizing "human rights". Unfortunately, then as now, the practical gap between philosophy and actual practice has been a breeding ground for disbelief - a "winter of discontent".

General concern for the condition of the individual in society has located new problems and applications in school settings which were considered obscure or "lower case" even a decade ago.

The intent of this paper is to profile the dimensions of students' *rights* and *responsibilities* and to suggest *remedies* to alleviate current conflict as this occurs in the *context* of the schools today.

Context

Traditionally, the schools of America stressed general cognitive development of young people with special emphasis upon scientific and technological learning to produce a society which could out-strip the world in pushing back frontiers of knowledge - a society which could put men on the moon supported by sophisticated networks of physical-natural advances; could build computers often more

complex than any individual human intelligence. The educational system placed its greatest emphasis upon the accumulation of knowledge almost to the exclusion of the nurturing of human values and humane qualities. Underlying the ultimate goal of molding sharp, disciplined, and unswerving "thinkers" were the Puritan ethic of stoic deprivation of personal wants and needs and Victorian *dicta*, now clichés, such as "children should be seen and not heard", "spare the rod and spoil the child", and a plethora of other authoritarian restrictions applied to the child, the teen-ager, the college student, in a "no-nonsense" learning environment by which every "good school" was characterized. Some critics of professional education see these prior emphases as having produced an emotionally undernourished society surrounded by a complex and mechanized milieu which it could neither understand nor utilize toward achieving the good life. Members of a democratic and hence theoretically egalitarian society (many without environmental or hereditary advantages) were to be accommodated *en masse* by existing schools geared for imparting knowledge as common currency. The culturally disadvantaged, the handicapped, now mainstreamed into the educational organization, were without coping mechanisms. This produced a direct collision course and forced educators - administrators, teachers, support staff, to search out compensatory and alternative goals; to examine individual potentialities; to attempt to replace or substitute sympathetic concerns for cognitive objectives, in short, to search out ways and means of assessing and maximizing the individual's promise.

Implied in this shift toward affective educational aims were questions of *how* the learner might express himself freely with impunity, not be threatened by the beat of other drums, achieve self-realization and fulfillment, and in turn, become a worthy, productive person contributing ultimately to the quality of life of civilized human beings. Established and entrenched systems, such as schools, may recognize the need for change, may even support the proposition that progress means change, but are often slow to implement new perspectives.

While educators were reexamining the goals of education in the 1950's and 1960's, students, victims of unhappiness and discontent, took things into their own hands, first at university and college levels, notably, in a pioneering way, on California campuses. Inspired by the rise of minorities and progress on Civil Rights issues, college students took the lead to rebel against hoary and tradition-bound academic communities to avow that *students were also persons*, but persons of a cohort affiliation determined by a time context, should be free to learn and live, and in the process discard the shibboleths of learning, for the sake of learning, and the restraints of the symbolic hickory stick.

Folk heroes of the 1950's and 1960's, such as Elvis, inspired late teen-agers and young adults to indulge in unbridled freedom of expression. The qualities of love, compassion, understanding, fulfillment, caring, justice became daily imperatives, for those who perceived of themselves as prisoners of the educational establishment haunted and confined by sadistic and unreasonable "school masters". The old vision of teachers, along with ministers, representing the "good" and "true" values of society were shattered as students rebelled, marched against, and attacked on issues which had never before seemed important to professional mentors.

The movement toward questioning and rejecting established patterns of behavior, of modes of "deportment" flared dramatically in the 1960's at institutions of higher learning. As modern student life styles of the 1970's are viewed, the departure from the "good old ways" has affected secondary students and elementary pupils as well. Militancy for students' rights is the order of the day.

School concerns in these, the late seventies, and projected to the eighties, have shifted to almost a total concern on the part of responsible educators toward nurturing *humaneness*. There is the realization today that academic communities regardless of level must deal with human values, emotions, attitudes, as integral parts of formal education. The recent is on the *affective domain* where the spectrum is broad and where disregard for the lower and of the scale will spell disaster for the future.

Students' Rights

In order to sketch the wider canvas of concerns relative to students rights, a comprehensive search of current literature was undertaken. Numerous studies, summaries, monographs (142 separate references) were located¹. On the basis of reports reviewed, it would appear that the "billing" of students' rights is formidable and extensive. Many of these "rights" have not been fully tested in courts of law but have surfaced, are recognized by the leadership of American schools which deals with student confrontations on a daily basis.

Accepting the premise that *students are also persons*, issues of *rights and responsibilities* have been clarified and brought sharply into focus through legal processes. It is safe to say that *definition* has evolved through court decisions and in general relates to individual cases and litigation growing out of school-student authority conflicts. The following clusters represent identified target areas. Certain components of this Student "Bill of Rights" apply to not only public school children, but to private school students as well.

- Right to an education in the public schools
- Right to free education in the public schools
- Right to equality of educational opportunity
- Right to alternative courses of education
- Right to "due process" under law
- Freedom to participate in religious activities
- Freedom of religion and conscience
- Right to dissent
- Freedom of expression
- Right to participate in school governance
- Right to personal privacy
- Affirmative action rights
- Right to desired tracking re: special interest programs
- Confidentiality of school records, reports, test scores
- Right to participate in school activities regardless of sex, mental retardation, or marital status

- Right of trial by jury of peers
- Right to fair hearings
- Rights of the mentally retarded to full and complete educational programs
- Right to invite outside speakers
- Right to sponsor or invite visitors
- Right to use school facilities - during, before, after regular school hours
- Flying of flags or other patriotic gestures
- Freedom of dress, personal appearance
- Freedom of speech
- Freedom of school press, underground press, newspapers, flyers or announcements
- Freedom concerning hair length
- Right to appeal misclassification
- Right to bring motor vehicles to school property
- Right to medical attention in case of injury
- Right to school bus transportation
- Rights of unwed mothers
- Rights of married students and/or pregnant students
- Freedom from unreasonable search and seizure re: school lockers
- Requirements of notice to parents and students regarding school discipline matters including suspension action
- Right to legal counsel
- Right to protection against self-incrimination
- Freedom from racial and ethnic segregation
- Freedom from sex discrimination
- Freedom from harassment when under police interrogation
- Right to have parents informed or present when under police interrogation
- Right to inspect evidence
- Right to be informed specifically of the rules of student conduct in a given setting

In a recent article in *The English Journal*, Ruth Stokes summed up the issues concerning student liberties as follows:

Certain rights inherently belong to students: they do not have to be earned and cannot be given or taken according to the whims of the administration.

Students' Responsibilities

Companion to the protection of students' rights is the "flip side" of the problem, namely, expectations that students will assume responsibilities as persons. Defined in school codes², reports, and in the research literature, the following represent student responsibilities:

Participation - students have the responsibility of participating in the serious business of learning - to attend classes, pay attention, complete required class assignments, and to request special assistance when needed.

Attendance - Students are expected to report for school on time, attend classes regularly, obtain excuses when not present at regular class or school sessions.

Behavior - Students are expected to avoid behavior which is detrimental to their own or other students' achievement of learning goals established by the school - are expected to behave in an orderly manner in school and in the classroom - to take care of books and other instructional materials - to contribute to a climate conducive to learning.

Respect for teachers - Students are expected to show respect for the knowledge and authority of teachers - to obey reasonable directions - to use only socially acceptable language - to avoid actions which suggest contempt.

Respect for Fellow Students - Students are expected to show respect for their classmates who are also entitled to the common rights of human dignity - must refrain from name-calling, fighting, harassment, belittling, or engaging in deliberate attempts to embarrass or harm other students - must show concern and encourage achievement in others.

The parameters of student protest concerning their rights as individuals in a school setting have obviously been recognized and clarified by court decisions and through in-progress litigations. There still remain needs to specify more clearly and directly what is expected of students lest the weight of student revolt undermines and finally breaks down the walls of the schoolyard.

Comparison of the roster of student rights appears far to outweigh educators' specifications of rights in dealing with student behavior within the administration and organization of schools as these exist - or to do away with traditional school settings.

It is interesting to note, however, that most of the litigation evolving from students' rights issues have been in the civil rather than in the criminal domain of the law. For example, three separate Supreme Court decisions concerning *prior restraint*, notably the Tinker decision, have ruled that only under "unusual circumstances" may school administrations sort, screen, or deny students the right to express themselves by printed word, public utterance, or symbolic dress. Another case which achieved national prominence was *Goss vs. Lopez* concerning short-term suspensions from school and alternatives to the denial of instruction.

Perhaps, student unrest, now more covert than overt, resulting in legal action against schools, school administrators, teachers, and others involved in the instructional program has served the purpose of making school people more aware of students as "persons" in our society rather than to perceive of them as chattel or commodities during the formative years.

Remedies

Since students' rights are related to sense and sensibility, numerous efforts have been made nationally to deal with problems of respect and concern for the young person growing into an adult world. Some of these efforts can be categorized and are

representative of these sources and resources which are largely in the arena of school law:

- Bibliographies - some annotated summarizing court cases, outcomes, rulings
- Curriculum manuals for use in the elementary and high school classrooms to make students sensitive to their own rights and responsibilities as well as those of school authorities - through techniques of role-playing, readings, games, associated class activities (State of New Jersey)
- Teacher and student training manuals
- In-service programs for teachers
- Research studies aimed at the assessment of student self-concept and self-esteem as correlates to establishing personal freedoms without anarchy.
- Sample school codes of uniform student conduct (Phi Delta Kappa's Sample Code)
- Establishing grievance and appeal procedures for students
- Establishing written rules of conduct which are put into the hands of students
- Developing emergency plans anticipating general school disorders
- Establishing administrative guidelines for student publications which follow adult standards with cautions against the publication of libelous, obscene, scandalous, or deliberately provocative material
- Creating an open, humane, inter-active classroom climate

Above all, it is recommended that school authorities carefully weigh evidences of student protest and not *over-react* to deviations from old established norms of conduct.

Conclusion

Current issues and trends with respect to student rights may indeed be a manifestation of the perennial conflict between the ideals of democracy and the existence of authority brought to a boiling brew by students' general dissatisfaction with the quality

of school life - its lack of openness and denial of decision-making processes. Youngsters are beset by the impact of the media which gives special attention to activism, uniqueness, individuality, bizarre narratives, violence, conflict, matters of child abuse, which reports the widespread use of hallucinogens as escape mechanisms, and which is generally pessimistic about the future of the world. The impact of the all-pervasive media in today's world has produced a sophisticated generation of youngsters who perceive of themselves as co-partners with adults. School personnel in responsible positions have been perhaps less experimental, less vigorous, and even less perceptive of society's changing mores.

SELECTED REFERENCES³:

- Aikman, Arthur Ed., Miller, Harry G., Ed., *Responsibility Education: Today, and Tomorrow* (1977)
- Beesley, Earl G.; and Others, *Improving Student Attitudes in Three Elementary Schools Through a Life Leadership Program. Nazi 1 Practicum* (July 13, 1976)
- Cary, Eve, *What Every Teacher Should Know About Student Rights* (1975)
- Cohen, Monroe D., Ed., *Personal Liberty and Education* (1976)
- Epstein, Joyce L.; McPartland, James M., *Classroom Organization and the Quality of School Life. Report No. 215* (August 1976)
- George, Thomas W., *A Legal Analysis of the Underground Press* (February, 1972)
- Goldstein, Stephen R., *Pupils* (1973)
- Goldstein, Stephen R., *Law and Public Education: Cases and Materials. Contemporary Legal Education Series* (1974)
- Haberman, Martin, *Students' Rights: A Guide to the Right of Children, Youth, and Future Teachers* (1972)
- Huynh Cong Tu; And Others, *Practicing Good Habits, Grade 1* (1965)
- Johnson, T. Page, Eisner, V. Stanford, *Prior Restraint on Distribution of Literature in High Schools* (Spring, 1972)

- Kleeman, Richard P., *Student Rights and Responsibilities: Courts Force Schools to Change. An Education U.S.A. Special Report* (1972)
- Licata, Joseph W.; Willower, Donald J., *The Consequences of Student Brinkmanship for the School Organisation* (April, 1975)
- Liebrader, Myron L., *Alternative Education: Mini-Schools, Sub-Schools, Schools within a School* (1977)
- Lines, P.M., Ed., *The Constitutional Rights of Students: Analysis and Litigation Materials for the Students' Lawyer* (March 1976)
- Lynch, Patrick D.; Barnette, J. Jackson, *An Intervention to Assist Teachers in Creating Supportive Classroom Climates* (1977)
- McClung, Merle, *The Right to Learn* (May-June 1974)
- McDaniel, Ernest, *Some Relationships Among Teacher Observation Data and Measures of Self-Concept and Attitude Toward School* (September, 1976)
- Maready, William F., *The Courts As Educational Policy Makers* (April 1977)
- Parnell, Dale, *Minimum Standards for Student Conduct and Discipline Including Suggested Guidelines and Model Codes. Oregon Administrative Rules 21-050-21-085* (May 1972)
- Phay, Robert E., *The Courts and Student Rights - Procedural Matters* (November 12, 1971)
- Reutter, E. Edmund, Jr., *Rules Governing Students* (April 1973)
- Schimmel, David; Fischer, Louis, *The Civil Rights of Students. Critical Issues in Education Series* (1975)
- Sealey, Ronald W., *The Courts and Students Rights - Substantive Matters* (November, 1971)
- Sorgen, Michael S.; And Others, *State, School and Family. Cases and Materials on Law and Education* (1973)
- Tice, Terrence N., *Student Rights, Decisionmaking, and the Law. Report No. 10* (1976)
- Thomas, Donald, *Can Schools Suspend Your Children ? Revised* (December 29, 1976)
- Trager, Robert E., *Prior Restraint in High School: Does it Violate Students' First Amendment Rights ?* (August 1974)
- Trickett, Edison J., *Normative Classroom Environments for Adolescent Socialization: Contrasting Cultures of Five Types of Public Secondary Schools* (March 20, 1977)

ughan, Jeanette G., *The Pupil's Day in Court: Review of 1969. Annual Compilation. School Law Series* (1970)

Williams, Junious; Vergon, Charles B., *Student Rights and Responsibilities. A Legal Educational Bibliography* (July, 1974)

Recommended Guide to Students' Rights and Responsibilities Michigan (1974)

Sample Student Code Developed by the Phi Delta Kappan Commission of Administrative Supportive of Human Rights DW (December, 1974)

Student Codes: A Packet on Selected Materials (May 1971)

Student Rights and Responsibilities (August, 1975)

S:

selection of these sources appears in the bibliography.

summarized in part from the *Uniform Code of Student Conduct, Detroit Public Schools* (1978-1979).

ferences are entered via an ERIC computerized search of related literature. Respective ED and EJ numbers may be obtained from the authors.

ME

Statute des Droits des Etudiants.

Objectif: Les objectifs principaux de cette étude étaient donner une description des droits et des responsabilités des étudiants,

indiquer des remèdes pour alléger les conflits courants entre étudiants et autorité scolaire qui se présentent dans les écoles publiques et privées des Etats Unis d'Amérique.

Fond: Historiquement, les écoles aux E.U.A. ont toujours soutenu le développement cognitif. Cependant, par suite des rébellions des étudiants des années 60 contre l'établissement, ses moeurs et les modes traditionnelles de comportement souhaité, les écoles Américaines ont développé une compréhension au besoin d'incorporer une emphase de valeurs humaines et de reconnaître l'étudiant comme une personne dans le programme et dans le climat de l'école.

Méthodologie: Une recherche englobante mise en ordinateur (électronique) de la littérature a détecté nombre d'études et de

rapports recents qui s'occupent des "droits" de l'étudiant. Beaucoup d'entre eux ont été mis à l'épreuve dans des tribunaux. Ces références furent analysés d'après le contenu afin de découvrir les tendances et l'état actuel de la question.

Découvertes: La définition des droits des étudiants est principalement découlée des décisions du tribunal et de litiges. Les catégories suivantes suggèrent des droits légalement reconnus: le droit à une éducation gratuite, le droit à une opinion différente, à être entendu de manière équitable, au "due process", à une vie privée personnelle, à la participation dans la direction de l'école, à l'usage étendu des facilités de l'école, à être protégé d'une auto-accusation, à avoir accès aux évidences. Aussi reconnus sont la liberté de préférence religieuse, de vêtements et apparence personnelle, de parole, de presse (publications estudiantines) et libération des discriminations de sexe ... et autres.

Les *responsabilités* des étudiants, généralement spécifiées dans les codes scolaires, étaient moins spécifiés, mais paraissent tomber en cinq catégories: *participation* (dans l'affaire sérieuse de l'apprentissage); *présence aux cours*, *conduite* (dans les limites acceptées par les normes sociales), *respect* pour les enseignants, *respect* pour les camarades étudiants.

Les *remèdes* pour diminuer les conflits actuels entre l'autorité scolaire et les étudiants comprennent: le développement de codes uniformes de conduite scolaire; utilisation de manuels de programme visant un enseignement clarifiant les valeurs; des programmes d'entraînement pendant le service pour les enseignants; l'établissement de lignes de conduite administratives pour superviser et examiner les publications estudiantines, des bulletins et des présentations publiques; création d'une atmosphère ouverte, humaine et interactive en classe; et en général, rehaussement de la qualité de la vie scolaire.

CLAIRE COOK IRWIN earned her Bachelor of Arts and Master of Arts degrees from the University of Michigan and her Doctor of Education degree from Wayne State University, Detroit, Michigan. Certificates: Permanent Community College Certificate and Michigan State Permanent Secondary Teaching Certificate. Dr. Irwin has taught in the secondary schools of Michigan and in university undergraduate and graduate programs and has held administrative posts in higher education including Divisional Director, Arts and Sciences and Vice President, Mercy College of Detroit. She present holds the rank of Professor, Educational Evaluation and Research, College of Education, Wayne State University. Dr. Irwin is also a consultant for the Michigan Department of Education, Lansing, and has served as internal, external, and audit evaluator for numerous educational projects sponsored by the United States Office of Education and the State of Michigan Department of Education.

Wm. REITZ earned his Ph. D. at the university of Wisconsin and held appointments at the University of Chicago and the University of Michigan. He has served as statistician with the U. S. Public Health Service in Washington, D.C. Dr. Reitz is a member of various professional organizations and published a number of research studies in professional journals. For many years he served as Chairman of the Department of Educational Evaluation and Research, College of Education, Wayne State University, Detroit, Michigan, - where he held the rank of Professor and Director of the Wayne State University European Travel Study Program in Comparative Education. In this capacity, he took over 500 in-service teachers to Europe on 15 travel study programs.

"The interfunctional coherence of school reaches it's realising importance through the work-action of man and is to be seen in the alternate experiencing, thinking and acting."

B. Januszewski

INTERFUNCTIONAL BEING OF A YOUNG PERSON
GROWING UP AT SCHOOL AS AN INSTITUTION
A PSYCHOSOCIAL APPROACH¹

by

B. JANUSZEWSKI

(Abteilung für Heilpädagogik der Pädagogischen Hochschule
Rheinland, Köln, Bundesrepublik Deutschland)

As teachers, educators, therapists, psychologists, scientists, ... or otherwise working in the educational field and its context, we seem to be used to regard growing-ups² going to school mainly as persons who are supplied with learning material. We tend to regard those who learn at school, generally called "pupils", as persons who have to be motivated to take what we want to mediate. The pretension of scientific character seems - at least in the german speaking area - to induce, to make the *growing-up*, who goes to school, to the *object* "pupil". The small quantity of literature - as far as the author know -, in which is thought from the perspective of the one who goes to school as a learning growing-up, supports this interpretation. Then, the step in thinking away from the relativism of testimonies, towards the statement "So it is with the pupil" is not far away.

It seems that we are not used, no more used, or only seldom used to think and act understandingly from the child's point of view, out of the *subjectivity of the growing-up*. Apparently we, the "grown-ups who are experienced and conscious of reality", have forgotten what it means to be a growing-up at school. We seem to have forgotten, that we all - as subjects of states with compulsory education - were once sitting on a school-bench; had to go to school; have experienced school as growing-ups; became active there; and finally, by visiting various school systems, got documents, that

allowed us to go to other schools, or to choose professions we are practising today.

In the following it is attempted to see the being of a growing-up at school differently, rather than as usual. A subjectivating way to see the experience and acting of growing-ups at school as an institution is accentuated, without renouncing the objectivating treatment of the topic. The aim is a concept-formation, that in the comprehension of the text, helps to clarify and appreciate acting, effect, and experience-coherence of the growing-up at school. The reader is asked to think about the following text by first recall past life, and the time when he was a growing-up at school, and after that to pass over to a critical reflection.

1. The growing up young person, school-world and school functions.

I, as author, am also one of those who, as growing-ups, experienced school directly, who passed through school in it's various forms. In those days I saw school as a building that I entered, and which was filled up with many other juveniles and children. I experienced, that I had to queue with others because one was told to, and that I had to go to the classroom "together" with grown-ups who were teachers. I experienced grown-ups who wanted me to do definite things. With one I had to calculate, with another I had to talk about something. One warned me when I did not react as he wanted me to do, the other was full of praise when I reacted as he liked to see it. Class tests were arranged. From sheets of paper something was read out about break and school regulations, and about a parent's voice in decisions etc. Then there were grown-ups, called caretakers, we had to contact, when for instance, the heater was out of order, or a door of a locker did not close properly. Finally there were also other pupils in my class, with whom I was together most of the time, and pupils in other classes I met in the playground during school breaks, both before and after the lessons.

'In a nutshell', in those days I entered another world, very different from the world I lived in before going to school. I had to come to an understanding with this different world, whether I liked it or not. Like the growing-ups today, I came into something new at that time, where other children also went; into something new I had to go to; into something called school. Here, many things were forbidden that were allowed outside, at home, and with friends. There, only those things were allowed which, for me in those days, were connected with trouble, with calculating, writings, etc. My life had changed definitely. From now on in time and space half the day belonged to school, and depending on the amount of homework, another quarter of the day, too. My daily habits changed definitely. From now on school determined three quarters of my daily experiences and activities. As a child and a growing-up, I had to adjust to suit the school and to prepare for the life I was to spend at school.

Today, too, the growing-up sees and experiences *acting grown-ups*, like his parents, as persons directly wanting something from him, something which has to be done as a pupil. He sees grown-ups in their activity as persons bringing about *different effects*. He experiences people who like his parents - e.g. one of them goes to work, the other one is at home permanently - carry out *relatively comprehensible activities* like calculating, painting etc., and who practise school daily and weekly in *clearly limited intervals* and *day rhythms*.

But the growing-up also sees and experiences grown up persons who, different from his parents, self-evidently do various school-things, e.g. as a *form-master* who is concerned with personal affairs of the growing-up; as a *specialist* who teaches a special subject; and as a *headmaster* who gives orders which are sent to the respective classrooms. He experiences persons who, for instance, give a personal answer when they are asked for something, but send you to another person if that which you want to have, is not just the thing they feel responsible for. The growing-up is together with persons who appear as teaching persons who want to teach him something directly in a professional way, and who, different from his parents, often refer to something they call curriculum or school

regulations. The growing-up experiences *various forms of activities*, each of which is bound and limited personally to a particular teaching person, but each of which - per teaching person - is bound to the mediation of a different subject. Those are forms of activities which, when referred to the school as a whole, show a *range of great variety*.

Different from activities in a family, the activities of a person Miller with etc. towards all children, growing-ups and grown-ups engaged at school, show *limited forms of action*, which do not have effect in such an immediate, direct, and personal way, as a form of action does, which shows the personal relation to father, mother, brother, and sister. Those limited forms of action take effect farther and more fixed than in a family, more bound to certain given points, which indeed are given in a personal but primarily in a relevant way, e.g. in the combination of person and form (form-master), person and subject (teacher of a subject), person and school hierarchy (headmaster). The growing-up experiences a *relation to other people*, in a non-familiar form, which is correspondingly bound very much to subject, object, and task.

The growing-up also experiences changes in his relation to the other growing-ups of his age. He does not meet them in the world of playmates, but in a world in which they, like him, have to fulfil certain duties, and therefore get certificates from teaching, grown up persons. He also is no longer seen only as, e.g. "John Miller" by the others, but they see and name him as the "pupil John Miller", - not as "John Miller" as soon as he thinks of school, talks about school, or is at school.

More and more the growing-up meets an alien something that mainly occurs in a sphere generally called school. He experiences a *shifting of crucial points in his relation to other people*, namely from a dominating personal linking in his family to a dominating personnel object, linking at school. He experiences school as a living sphere in which mainly task related; and "consciously" aim-related actions, object-related activities; and

different, but systematic actions, related to the mediation of a subject, are shown and carried out by all the people who live and are actively engaged at school.

The growing-up does not only (as it was up to now) experience people who bring about various effects on him, only because they are people, but beyond that he experiences people whose activities are mostly determined by their field of task and action, the "school", and not only by things that distinguish them as a person (John Miller, Winston Smith etc. The growing-up experiences *task-engaged school-persons*, he experiences school-functions.

At the same time, he experiences a *shifting of crucial points in his relation to himself*. He himself becomes more and more active within the framework of limited tasks which have to do with calculating, writing, reading, etc., whose fulfilment or non-fulfilment has valuating consequences by a super-posed teacher, consequences, that, within the action-coherence, the school, in return bring him out as a good average, or bad pupil. His actions become more and more work-related, whereat he experiences the successes or the failures of his actions and their effects in the total coherence, the school, with their effect on his family. He sees more and more, that the things he does at school, have to be done, or should be done, even if he is not in the mood. Here at school, he sees that there is something like working or acting for the teacher, for a task, or for school. He himself starts to take over, and to practice school-functions. In his school activities he becomes more and more a school-function, and he experiences he is a carrier of school-functions.

Here, and in the following text, function is understood as "activity, effect, work; task, obligation; service, sphere of duty" (Duden 1971, p. 235) which a growing-up experiences and becomes acquainted with, or which he opens relations with, and which he himself takes over. Thereby the author accentuates particularly the aspect of acting in the following sense: "function, i.e. work, 'the being thought in action' (Goethe), ..." (Hoffmeister 1955, p. 239).

2. *The growing-up, interfunction and interfunctional-coherence 'school'*

In addition the growing-up experiences effects and actions which have to do with interrelations, and which crystalise only by interrelations of different kinds. Examples are: the growing-up experiences not only the "pupil Winston Smith" but also, because of his accomplishment and physical strength, the "good" or "bad pupil Winston Smith" (school-person and standard of task or group of class members at school); he experiences not only teacher B, but more and more the teacher B who speaks to the other teachers as colleagues, and who by doing that, shows a verbal behaviour different from that towards growing-ups (teaching person and professional group of the teaching persons). He experiences not only the teacher Smith and the teacher Miller, but the "English-teacher-Smith" together with the "headmaster-Miller", who, for instance, both feel uneasy when they are told, "the school inspector is coming" (teaching persons and inspectorate/relation of authorities).

Other forms of interrelation can follow from the actual relationship between classes, a group of pupils, a group of teachers, between administrative officials and a group of teachers, between school regulations and actions in a subject, e.g. physics, between design of the school building and classes, etc. A great variety of possibilities of relations becomes imaginable, that opens gradually to the young man growing up and growing into school, that at least he can feel. The single-lined finding of relations to *people, tasks, treatments of subjects, and things* at school gradually changes to a poly-lined, net-like woven apprehension of relations. It is a change that is noticed reasonably clearly, according to the actual developed degree of sensitivity and perception towards school situations. During his action at school, the growing-up gradually finds himself in interrelations of forms of actions, work, tasks, services, and positions which are all represented by people, and which affect within the framework of a superposed totality, the institution school. Here they are called

interrelations of functions or interfunctions.

More and more the growing-up experiences, that all he does at school he does in a total coherence with other people, who also act at school, the superposed institutional framework, and who - like him - learn, work and live there. In his school actions, that he does nearly every day, the growing-up experiences a *living total coherence*, called school, a living total coherence that he can feel and experience immediately. It permits directly affecting consequences of actions concerning the person himself, and also assimilates a growing-up's own becoming active.

Here the *active total coherence of school*, in which the variety of interrelations of functions practised by people is realized within the framework of school, is called *interfunctional coherence school*. It reaches it's realizing importance through the *work-action of man* and is to be seen in the alternate experiencing, thinking, and acting. Thereby, *different scholastic work-activities* are produced, in which the institution school and the people actually staying there, are expressed. Work connections appear, e.g. from lesson to lesson, from school year to school year, from one type of school to the other. These work connections develop within marked lines, as there are points given to the framework, subjects, aims, projects, etc., but they can look different in the concrete situation of work at school. Then, a so called "secret curriculum" (see Zinnecker 1975), for instance, can operate there.

This *interfunctional-coherence* happens, developes, and is shown in the specific character of the institution 'school' that can be experienced directly by people, and through people, in the character of "our school". At the same time it grasps the person acting at school. From that point of view the growing-ups being at school becomes an interfunctional being at the institution 'school'. This interfunctional being, forms his school-life by his intercourse with himself, with the social context, with objects, and with tasks, and he himself forms it with different effects and counter-effects. Two optionally chosen examples of the living interfunctional - coherence

will clarify what has been said, - the *interfunctional being of a growing up person at school*, and its possible effects on the growing-up and on school.

3. *Example: compulsory education of the growing-up, and interfunctional processes of regulations at school.*

At the time he starts going to school, the growing up person is confronted with a new reality, the institution 'school', which from then on determines his existence. Because of compulsory education he is not allowed to throw off social-formed norm. He is forced to come to terms with the demands that appear in the framework of school. The schooled growing-up does not know very much of this social-formed reality, unless he has heard about school and developed expectations before he went to school, by negative ideas or by appetizing, e.g. through his parents. Two extreme examples will clarify the possible processes of regulations, that pass off in the growing-up's coming to terms with school, and vice versa, when he has negative or positive attitudes towards learning, and towards school.

3.1. *The school-averted growing-up.*

The growing-up has the feeling, that all those are around him at school want something from him, something he does not understand, and something the meaning of which he cannot see. To him, all that seems to be far off and unreal compared with the days at home with his family, where for instance earning money is put first, and where they do not "twaddle around". Also compared with his playmate-weekdays, where concrete acting is put first, but not "echoing" what a teacher said, school seems to be absurd and unintelligible to him. He behaves passively or aggressively or averts from school by staying away from lessons for example.

The following institutional procedures of regulations, i.e.

formal possibilities of intervention of school, can come into action: the growing-up is warned; the parents are informed; the parents are asked to come to school; the police can be called in, the Juvenile Board can be called in; - the child possibly has to change school, or the type of school, when 'bad' behaviour appears often; or he can be handed over to a borstal institution with a view to educational help. Thereby, the child's wish or will not to go to school - whatever reason he has - is not considered institutionally, because the law of compulsory education is binding for all citizens.

The growing-up who experiences all that at first hand, is endangered to erect barriers and walls towards school, as to it being an institution that wants to have him whatever happens. School, or institutional things become a "red rag" to him. For him, school becomes burdened with aggression-potentials which can burst out again at any time (ego development-stop through erecting walls of defence). Or the growing-up could give up his opposition, and let everything happen to him. The danger of breaking as a person could appear (ego weakening). Or he feels or recognizes personal points of sense to go to school again - (maintenance of ego development through gradually interiorization of school).

3.2. *The school-devoted growing-up.*

The growing-up has a feeling that school is a new and interesting field of activity, in which there is a lot to discover, a lot that contains something new, and something mysterious, a field of activity that offers something "my parents" understood already. Ideas can appear like the ability (because of going to school) to talk to his parents about things which "I do not yet understand", or like "my playmates and I" will be able to do things that went wrong up to then, things that other stronger children had been doing for a long time. The growing-up is devoted to school and is full of excitement.

Institutional procedures of regulations like the following, can come into action: - The growing-up is praised officially; his parents are asked to come to school for a "positive" talk, the possibility of jumping a scholastic year is discussed, and effected on agreement with the growing-up and his parents. According to the educational system the growing-up is advised to transfer to another more efficient type of school, e.g. in his fourth and fifth scholastic year, to transfer to a secondary school. In exceptional cases prizes are given to those scholars with the best results.

Personal effects can appear. The growing-up experiences positively intended actions by teacher. To the growing-up, school world becomes a friendly environment, which is helpful to him, which he enjoys, which is worthwhile being engaged in, and which "his teacher" promotes. He experiences new possibilities of personal success, of experiencing and testing new alternatives of action. He experiences enrichment of life (ego promotion by need assimilation, ability addressing, and variety of offers). But if on the other hand his personal motivations and abilities, which he offers to school world, are not adequately mentioned and promoted by the teachers, underdemand and tediousness occur. In an extreme case school-aversion can appear. "Listening, listening, again and again listening and then repeating, that was mainly my school-time. I think, during my school-time I learned few, that I can use today" (Mann 1977, p. 22) (arrest of ego development by disregarding the standard of learning demand and of school motivation).

3.3. *Interfunctions and interfunctional processes of regulations*

The possible personal manner of experience, operation, and action of the growing-up, can be seen as products of different interfunctional contexts. From this point of view they are based on processes of regulations these are possibilities of proceedings at school, which are lived by people, proceedings which promote,

nder or have little effect on the actual being of a growing-up school. His attitude towards learning and school, which he brought into school, and the possible institutional procedures and regulations are essential marginal-conditions (according to the exemplarily shown problem situation - "growing-up and compulsory education") of an interfunctional intercourse of people at school. School-aversion/school-devotion³ of a growing-up can run into processes of regulations which are realised in a combination of different interfunctions, shown in the following.

interfunction: pupil attending lessons - direction of lessons. The attending of a lesson is classified as negative/ as positive on the part of the teaching person. The growing-up's opposition against learning/readiness for work hinders/promotes a bad/good progress of a lesson in the sense of the teaching person. The teaching person shows a special attention towards this growing-up. His work as a teaching person is made easy/more difficult, does not find/does find approval and reaction. Indeed according to the curriculum the aims of teaching and demands of achievements of the school are officially fixed with regards to contents and numbers, but it is on the responsibility of the teaching persons, who are active within the actual school, how they carry out these demands towards achievements. The growing-up's reputation and consideration increases/increases in the teaching person's eyes.

interfunction: teaching person - teaching colleagues. When there are several growing-ups with similar behaviours in the lesson and class situation, the teaching person can get the reputation of giving a bad/a good class. This affects his respect in the eyes of his colleagues and of the headmaster.

interfunction: class group - group member. In the eyes of his class-mates the growing-up can stand out as a special pupil, if he has a social behaviour, which is too different from the class norm, motivates the class-mates to mark him as a mischief-maker or a place-hunter.

interfunction: subject - subject identification. The subject reduces/intensifies its reputation in the growing-up's eyes. Increasingly he is not motivated/is motivated by the object, because he experiences

personal deprivation/appreciation of his subject-achievement.

Interfunction: position at school - school context. In the eyes of the pupil's teachers, and caretakers about the growing-up there can grow an aura of a person not willing to subject-achievement/of a specialist. He can then, in the sense of an aureole-effect (Thorndike 1920), generally become in himself a bad/a good pupil in his class, and within the actual school.

Interfunction: pupil - school. The growing-up experiences school as an unfriendly, occupying, and his personal development threatening operation/as a new field of activities helpful, to his self-realization.

3.4. Interfunctional regulation *circles*.

Interfunctional regulation circles follow. In the process-circle "school-aversion", the interfunctional elbow-room of experience and action of school, becomes increasingly narrow and sharp-cornered to the growing-up. In the process-circle "school-devotion", new worlds of achievements and later social possibilities status, and success are opened to the growing-up. Hereby it comes to a mutual mixing of both, the *procedures* of regulations or formal possibilities of intervention of school, and the *processes* of regulations or possibilities of proceedings at school which are lived by people.

In particular, the regulation circle "School-aversion" can develop in an "infernal circle" from which the growing-up, once he is inside it, he can rarely find a way out himself, or from which, in the interfunctional coherence of his school, he rarely is let out. The "black sheep", - the bad pupil as an outsider, is held and promoted (see Höhn 1967).

On the other hand, the process and regulation-circle "school-devotion" - always sees, on the assumption that there is no under-demand-offers a variety of new possibilities of realization in the field of achievement. But they do not necessarily correspond with adequate offers and possibilities of realization in the social-emotional field. It is conceivable for instance,

that in an extreme case, *contra-rotation interfunctional regulation circles* are developing in which - related to this special growing-up - an increasing expansion by achievement-realization is confronted with an increasing contraction in the social-emotional field of activities. If, for instance, the expectancy attitude "he is a good pupil" dominates, we can expect - in the sense of a stereotype - corresponding social-emotional traits like discipline, attention, kindness, etc. which deteriorate increasingly the growing-up in his social emotional elbow-room of development at school. Then he sees himself forced to be in accordance with this image, if he wants to hold his good life of a pupil, together with his top position within the community of his class-mates (see Ohn 1967, p. 23). Recent contributions by Unger 1978 and Einschenk 1978 refer to the problems of a growing-up, who is talented above average, to his promotion, endangering, and possible role as an outsider within the present German educational system.

It is striking, that the interfunctional processes of regulations on the part of the people working at school, are supported by procedures of regulations in case of negative deviation like school-aversion rather than in the case of positive deviation. However it can be imagined that in both cases, institutional measures of power would be set in, like a "leading back to school" by force, or a compulsory transfer to a more efficient type of school. The aforesaid case occurs often, the second case did not occur up to now, as far as the author knows. Backgrounds are non-institutional marginal conditions which coinfluence the interfunctional school life, like socially set norms, like the growing-up's obligation of attendance at school after a certain age as a criterion (see Wenger 1975). On the other hand, there is no obligation of transfer to a more efficient type of school, for instance depending on a certain level of marks, or of task-fulfilment, etc. as criterions.

Another idea is that by school-aversion, the present educational system, which we got accustomed to, and without which we can hardly imagine school life, is threatened in it's necessity of

existence. The interfunctional coherence school is as such called in question. While by school-devotion, school is endangered "only" in the sense of a further development of the people working there, in favour of an optimum promotion of growing-ups who are willing for achievement and are talented above average. Indeed, the interfunctional coherence school is internally held mobile, but that does not necessarily endanger accustomed routine proceedings of regulations or cause an initiation and acquiescence in new processes of regulations.

4. *Example: The growing-up at school break, interfunctions and interfunctional compromise-forming.*

4.1. *"Elbow-room" of free movement: school break.*

The growing-up goes or dashes to school break. He no longer has to sit quietly, and is "stuck firmly" in his seat, but can *physically move* now. He can feel his movements again without falling into bodily numbness. He flees from the *narrowness of space*, from the space-bounded lesson activities, and has now the opportunity to talk, play, and come to terms with others independent from class-associations. He can *approach different persons* and address them. He need not worry about any threat "of having interrupted". He has the opportunity to stay alone or to see another group of playing and talking persons, without being reprimanded. He can *talk to others just as he likes*, not needing to be governed by the teacher who sits in front, with whom he does something or has to do something, and who decides when, with whom, and where he is allowed to talk and when not. Now he can talk about *freely chosen objects or subjects*, about experienced things, about school and other things. Now, in his contributions, he is not obliged to be governed by the topic of the lesson, when he wants to say something that shall not be considered a disturbance, or something he shall not be blamed for as a disturbance. He is not obliged to be governed by the *course-lines of the lesson*, which are mostly fixed by the teacher, and to speak, play, or act accordingly, in an orderly and straight form, but he now has the

opportunity to follow the personal association or the association paths of the present speech, and action-group, in a relatively lax and relaxed manner.

4.2. Interfunction.

However, in all the different experiencing of school-break and of school-instruction mutualities remain which occur in both situations and which let both be experienced as school situations.

Interfunction: learning person/instructed person - time-table regulations for the sequence of lessons and breaks. The growing-up can leave himself to this break situation, and also to the lesson situation, only for a limited time. He experiences both more or less in the certainty that he has to go to his classroom within the next ... minutes, where a lesson starts and where it is finished in about ... minutes. And when the growing-up does not think of the end of the break, when he forgets that it is bound to the *time-table*, when he loses or forgets himself in a game or in a conversation, he will be "pitilessly" reminded by the *ringing of the bell* on the one hand, and by the *emptying playground* on the other, and finally by the *supervising teacher*, that now a lesson starts again, and that he has to learn again in the sense of the *curriculum*.

Interfunction: school belongingness - regulation of school area. The growing-up meets something like a school-break-area, in which he is allowed to have a break. He moves in a *playground* that is - analogous to the classroom - mostly *enclosed* by fences and walls which have only one door leading to the non-scholastic world. He is allowed to go through this door only at the end of the daily lessons, or by permission of a teacher. He experiences school belongingness.

Interfunction: break supervision - educational subordinate. At the same time he knows or experiences that, when he leaves the school area during the break, he has to expect warnings and

penalties by the *supervising* teacher, similar to the lesson situation. He experiences grown up persons as *super-posed*, who give orders to him, and who are in control, and who look to see that there is nobody smoking, although perhaps just smoking is in accordance with the present mood of the growing-up. He experiences break supervision, which appears at once, to see what happens there, when larger groups of pupils form. Because teaching persons as supervisors, want to hold the general view, they feel obliged or responsible to see that nothing happens to the growing-ups, and that they do not hurt each other during the break. Teaching persons watch to see that things which are forbidden by law outside school do not happen, and that tabooed things, like sexual contacts for example, do not happen in the lavatory.

Interfunction: teaching person - growing-up. The growing-up experiences, that according to the teaching person, the supervision is managed differently. This person allows more, the other one allows less. From the growing-up's point of view, this person has a more embracing interpretation of his duty of supervision, than the other one.

Interfunction: supply regulations - person who is supplied. According to certain instructions, the growing-up has to appear at the caretaker's for instance, to receive the ordered milk, meal, etc. If he does not appear at the set time, he will not get his meal or perhaps only the remains.

Interfunction: class grouping - class belongingness. The growing-up experiences groupings of pupils. He mostly stays together with other growing-ups he knows, with whom he has had joint adventures, with whom he has often been together, and to whom proximity and a feeling of belongingness has developed. Other growing-ups belong to other classes. They are those from "the other class", and not "my class-mates !" Group rivalries can develop and be settled in a break ...

Interfunction: break of work - subject. The lesson experienced before a break, can also have consequences for the behaviour during the break, in a game or in a conversation. For example, the growing-up insults, or he is happy that some lessons are over.

tries to think about experiences, for instance, by imitating teaching persons, or by assessing the last lesson situation, and balancing possible consequences. Or he is still preparing himself for the following lesson, alone, or together with class-mates. He is worried and talks with the others about his personal affairs...

3. *Interfunctional compromise-forming.*

Different from a lesson, that is more bounding, and that looks more determined by the object, the teacher, or from the outside, the school, gives the growing-up the opportunity to realize a more self-determined, more poly-lined, and more various possibilities of movement. For example those related to bodily, spacial, interpersonal, linguistic, and thematic acting, and acting that is concerned with manners (see 4.1.). But at the same time he permanently meets school things which determine and bind his show-room of experience, action, and effect in a school break. Time-table regulation for the sequence of lessons and breaks (see Muszowski, Braun-Ribbat 1977), regulation of school area, break supervision, teacher-person, supply-regulation, grown class group, subject and various other things represent school functions in which the growing-up's acting develops. In these functions, he does not experience the variety of movement that is suggested by the word break.

As in a factory, a break is a *break of operation*, a break of work, or more exactly, a break of school-work. Break happens in working area, is good for a short relief from work for the people acting there, and occurs in accordance with the regulations of acting of school. Functions related to school-work, are developed, which in interrelation become alive in the action coherence of a school break. A break-acting occurs which is not thought independent from school, an interfunctional school-break-coherence, in which (as it was shown in part 3.1.) interfunctional processes of regulations can be watched, but this is not further discussed here.

The being of a growing-up during the break of work at the school as an institution is in this perspective interfunctional, too. Every growing-up, who experiences and practises break at school, discovers his tendencies of movement and development even during a break of work - indeed, less than in the lesson situation - framed by scholastic regulations of acting in a way that in his acting he feels compelled to compromise-formings just as in a lesson. On the one hand these compromise-formings let, if possible, his tendencies of development to become active, but on the other hand they consider institutional-functional things. The growing-up discover himself during a break, as he does in his whole school day, more or less clearly according to his degree of consciousness, in a variety of interfunctions, as they are counted up exemplarily above. This variety demands a preparation for a permanent new forming of compromises. It demands a constant interfunctional mobility in the intercourse with school, into whose interfunctional coherence he was schooled.

According to the growing-up's age and degrees of skill on the one hand, and to the interfunctional coherence met at school on the other hand, well done, but also stratified and unsolved compromise-formings can occur, which come in effect as stress and overdemand to the growing-up. Hereby further questions appear. What for instance, do these compromise-formings of a certain growing-up look like, and whether they are adequate as to situation and personality, and what happens if this is not the case. Corresponding questions can be asked about teaching persons, administrative employees, etc. and lastly, about all people working at school and in other institutions. An "infinite" chain of questions becomes visible which then has to be set up, e.g. for the directly experienced school, the type of school, the educational system, ... the institution.

5. *Self-development of the growing-up in an increasingly institutionalising school and environment: ways to interfunctional compromise-formings.*

5.1. *School and school-context*

The conflict of scholastic education and training is, on the one hand to educate the growing-up as an individual to self-reliance and self-responsibility, based on the article 2 of the statute of the Federal Republic of Germany, being the right of free development of the personality, and on the other hand, by the institution school, to guarantee the self-preservation of the community, the state and it's form of government, based on article 7, paragraph 1, of the statute, - the government's supervision of all school affairs (see Mercker 1957; Wenger 1975, p. 16). This conflict is symbolized by the aim of educating and training the "autonomous citizen". In the present scholastic reality, it is intensified in favour of institutional things. School, which as an institution is already destined by bureaucratic traits (see Vogel 1977), has the tendency today of being additionally supported by environmental development, in which forms of economic, administrative, and lastly institutional rationality are practised. This becomes clear for instance, in the increasing regulation of mass traffic, in the increasing unification of working processes, in the increasing monotony of residential areas and new towns (see Mitscherlich 1965), in the increasing standardisation of the political life in three parties, etc. The consequence to school life appears as an increasing judicial regulation or as an increasing being administrated by school (see Wenger 1977), which becomes visible in the flood of laws, legal decrees, edicts, and administrative instructions. The "institutional framework" of school comes "more and more into a contradiction with the real aims of learning and the educational substances of teaching" (Prange 1973, p. 216).

5.2. *Variety of movements, versus a variety of regulations and interfunctional compromise-forming.*

That means to a growing-up, that he increasingly meets a great number of regulating and unificating action orders, which canalise his personal variety of movements. It means that he must let his tendencies of movement and development follow these action orders, if he does not want to have trouble with his parents, his teacher, etc., or if he does not want to become a divergent person, or a person with a striking behaviour. That means also, that more and more potentials of suffering and aggression, which look for a way out, can develop in this growing-up. That means furthermore, that growing-ups have increasingly to become able to compromise between personal tendencies of development on the one hand and standardizing action orders of environment on the other hand. They must therefore learn to be able to develop *interfunctional compromises* to be able to stand their future existence. As the family in a *working society* like the Federal Republic of Germany (see Dahrendorf 1978, p. 62) is endangered with getting less and less capable of education, which is indicated by a general tendency to social isolation of the family (Federal Minister of Youth, Family and Health 1975, p. 62 pp), the task of education is increasingly moved - if it is not to be given up - to public utilities like school. But school, too, like the surrounding environment, is submitted to process mechanisms of the increasing regulations. On the other hand, according to it's task "education and training", school represents perhaps the only place during the life development of a person growing into working societies, in which he, not influenced by economic interests, can be stimulated and guided to the development of such interfunctional compromises, to which he can say "yes".

5.3. *Solving-proposals and estimation-onsets.*

A long-term solution of this dilemma of the growing-up, to have to learn the development of interfunctional compromises at school,

which as an institution itself, tends to influence partially such compromise developments in favour of scholastic action orders, leads to a working at a kind of *consciousness of interfunction* of all people acting at school. This is distinguished by the fact, that it does not veil and deny existing tendencies of unification and regulation at school and in environment, but *consciously names* them as a present given reality. At the same time the grown up people working at school, must develop a *readiness* for a forming of *situation-adequate, interfunctional compromises*, for instance in the actual directly given school situation, by personal devotion and model behaviour. And thirdly, within the daily interfunctional scholastic activities, a *human active regulating* is permanently *to aspire* and to be practised by the grown-ups coming together at school, a regulating which primarily brings the *human being* into the centre of the *interfunctional being*.

The first estimation-onset of the author is, to prepare growing-ups in this increasingly institutionalizing environment, for a future form of life, i.e. of knowledge, sensitivity, and activity, in which a situation-adequate, interfunctional human intercourse is the basis of the forming of a life filled with sense. So we shall prevent growing-ups, from getting endangered to live at random, neither "schematized", or regulated, nor entirely untouched by the environment. Extreme forms are: overadaption with endurance of morbid ego-change or separation from the world, for example by taking drugs, by joining a sect, by escaping into crime. A further estimation- and theory-onset of the author is, that the growing-up's conflict at the institution 'school', and the work of compromise development, which he has to realize there, is only *one form of interfunctional compromise development*, but which gets an increasing transfer value for the growing-up's future mastering of life.

It would be a practical onset for solving this dilemma of the growing-up at school as an institution, and for the realization of human, living rules, if we all, who practice school and talk about school daily, and who are ourselves just as other employed persons

embraced in our situation of occupation, often tried again "to be like the children". That means that we, "grown up and experienced", should risk to put ourselves in the growing-up's place, and enter into his feelings. It would also be possible for us to sit concretely and consciously on a school bench again, to experience closely - from the growing-up's point of view - school again in it's interfunctional coherence of effect and activity, to experience it exposed from the occupational position which he meanwhile achieved.

A further proposal of mine is, that you as readers of this article will show this text to your pupils, and then enter into a conversation about the problems, which are discussed here only by way of intimation. I, as author, will be glad if such conversations start now, in the "Year of the Child 1979" and then continue - I personally will be pleased to receive feed-back from my contribution, which I cordially invite from all readers.

REFERENCES:

- Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit (Ed.). Zweiter Familienbericht. Bonn-Bad Godesberg 1975.
- Dahrendorf, R. "Wenn uns die Arbeit ausgeht. Die Zukunft verlangt neue Gestaltung des sozialen Lebens". Die Zeit, 39, p.58, 22.09.78.
- Duden, Fremdwörterbuch. Der grosse Duden. 5, Mannheim 1971.
- Höhn, E. Der schlechte Schüler. München 1967.
- Hoffmeister, J. Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Hamburg 1955
- Januszewski, B., Braun-Ribbat, D. "Die 7. Arbeitstagung des DAGG als Institution". Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, 12, p. 314-339, 1977.
- Mann, I. Lernen durch Handeln. München 1977.
- Mercker, R. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949. Stuttgart 1959.

- Mitscherlich, A. Die Unwirtlichkeit unserer Städte. - Anstiftung zum Unfrieden. Frankfurt 1965.
- Prange, K. "Die Stellung des Lehrbeamten zwischen Schulverwaltung und Erziehungswissenschaft". Die deutsche Schule, 4, p. 216, 1973.
- Thorndike, E.L. "A constant error of psychological ratings". J. appl. Psychol., 4, 25-29, 1920.
- Unger, H. "Schwer ist es begabt zu sein. Die Zeit, 21. p. 40, 19.5, 1978.
- Vogel, P. Die bürokratische Schule - Unterricht als Verwaltungshandeln und der pädagogische Auftrag der Schule. Kastellaun 1977.
- Weinschenk, K. "Lernbehindert - Pädagogik paradox ? - Ein Plädoyer zur Förderung der pädagogen-leistungsbeeinträchtigten Hochbegabten". Zeitschrift für Heilpädagogik print. 1979.
- Wenger, O. Schüler, Eltern und Lehrer. Schulrechtliche und pädagogische Grundlagen des Zusammenwirkens. Donauwörth 1975.
- Wenger, O. Schulrechtliche Entscheidungen, Donauwörth 1977.
- Zinnecker, J. (Ed.). Der heimliche Lehrplan. Weinheim 1975.

NOTES:

1. This article, including the quotations, was translated from German into English. Persons who also want to read the original German version should contact the author to get a copy.
2. The designation "growing-up" is a 'new' construction, adequate to the German designation "Heranwachsender". It shall particularly emphasize the *process of the human growing*, which in the author's opinion is not expressed in designations like child, youngster, young person, etc.. In the following text there are also designations like 'teaching person', etc., which shall illustrate the *lively action of human beings*.
3. In the following, the term in front of the crossline will show the interfunctional effect of school-aversion, and the term behind the crossline will show the interfunctional effect of school-devotion.

RESUME

L'état interfonctionnel d'une jeune personne, croissant à l'école conçue comme une institution. Une approche psycho-sociale.

Nous avons fait un essai afin d'évaluer la jeune personne qui se développe dans l'école institutionnelle dans sa subjectivité. Nous décrivons les aspects de son univers scolaire, ainsi que la rencontre progressive de la jeune personne en croissance avec l'école institutionnelle. Des fonctions scolaires dans lesquelles et par lesquelles l'adolescent est engagé dans son école, deviennent claires. La variété de l'action fonctionnelle et l'interrelation de l'école est nommée et caractérisée comme étant l'école à relation interfonctionnelle. La personne croissant avec l'école aujourd'hui se révèle plus ou moins consciente comme étant un être interfonctionnel de quelqu'un qui grandit à l'école.

Des formes possibles de la manière dont un adolescent accepte l'école se présentent de manière exemplaire comme aversion de ou dévotion à l'école. L'exemple d'une récréation entre les classes montre clairement que même l'espace de mouvement libre lie l'adolescent de manière interfonctionnelle dans une expérience, une action et une relation d'effet "école". Des interfonctions possibles et procédures de régulation, des processus de régulation et des cycles de régulation ont été illustrées et mis en rapport avec un état interfonctionnel d'un adolescent à l'école.

On soulève le problème du travail interfonctionnel de formation d'un compromis, qu'un adolescent doit apprendre, établissant comme une tâche psycho-sociale entre les pôles de variété des mouvements de l'adolescent d'une part et la variété des régulations d'une école de plus en plus institutionnalisante et l'environnement d'autre part.

On énumère les conséquences pour l'éducation scolaire des adolescents, comme promotion de la conscience de l'interfonction, et promotion d'une formation de compromis adéquate à la situation et interfonctionnelle, et de règles humaines et règles de vie. En plus sont présentées des propositions pour la solution à l'école et au lecteur.

BODO JANUSZEWSKI, Dr. rer. nat., Diplom-Psychologe, University Teacher (Akademischer Oberrat), Abteilung für Heilpädagogik der PH Rheinland, Köln. His work is concentrated in: education and advanced training of teachers and special-education teachers and handicapped children, under the aspect of social behaviour, of extraordinary and exceptional behaviour; analysis, counseling and training of the institution of educational and non-educational establishments from problem oriented, educational, and psychological points of view; group work: development and use of group methods and group didactics in the educational and psychological field.

"The right to education will be fully implemented only when all children and adolescents receive both a high level of identical general and a specific vocational training, and when general education and vocational training produce a real effect in both a person's vocational activities and his active, responsible contributions to social progress."

H. Klein

THE RIGHT TO EDUCATION AND ITS IMPLEMENTATION IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE GERMAN DEMOCRATIC REPUBLIC

by

H. KLEIN

(Humboldt-Universität, Berlin, German Democratic Republic)

The Universal Declaration of Human Rights of December 10th, 1948, lays down in its Article 26 that "everybody has the right to education."¹ This right receives a more precise interpretation in a number of United Nations documents.

One of the detailed provisions found in all these documents says that everything should be condemned that prevents or impedes *access to education* for certain groups of people or individual persons. "Instruction must be available free of charge at least at elementary and primary schools. Elementary instruction is compulsory. Technical and vocational instruction shall be generally accessible; higher school education shall be equally open to all, as far as their abilities and performance require."² (Universal Declaration of Human Rights). The Declaration of the Rights of the Child of November 20th, 1959, has similar things to say in Principle 7, where we read: "The child is entitled to receive education, which shall be free and compulsory."³ And finally, the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights of December 16th, 1966, says: "The States Parties to the present Covenant recognize that, with a view to achieving the full realization of this right (i.e. the right to education, the author):

- "(a) Primary education shall be compulsory and available free to all;
- (b) Secondary education in its different forms, including technical and vocational secondary education, shall be made generally available and accessible to all by every

appropriate means, and in particular by the progressive introduction of free education;

- (c) Higher education shall be made equally accessible to all, on the basis of capacity, by every appropriate means, and in particular by the progressive introduction of free education; ..."

The Convention against Discrimination in Education of December 14th, 1960, similarly denounces any "discrimination" whatsoever, discrimination which might be manifest, e.g., in "depriving any person or group of persons of access to education of any type or at any level."

Although progress has no doubt been made in implementing the right to education since the Declaration of the Rights of the Child was adopted, we cannot help stating in the International Year of the Child that there are still millions of children, especially in Africa, Asia and Latin America, who grow up illiterate and whose subsistence level - or what is called their survival - is not even ensured. That is why there will be a continuing need for us to fight in all sorts of ways for the implementation of human rights - including the right to be given access to education - for *all* children throughout the world.

What are called the rights of the child and the right to education go far beyond the demand that some elementary education should be ensured for everybody. Not even the availability of "free education" at all educational establishments can be sufficient grounds for us to hold the view that all discrimination has been abolished. To enable decisions to be taken over matters of educational policy and pedagogical strategies to be adopted, it is now very urgent - and will be even more so in future - that what is called the right to education should be explained in greater detail; and this is also what the documents try to do which are at present valid in international law.

These documents say, e.g., that the scope, content and level of the education which children and adolescents are entitled to

are to a considerable extent determined by their relevance to the society and the state in which education is given. They demand that "education shall enable all persons to participate effectively in a free society, promote understanding, tolerance and friendship among all nations and all racial, ethnic or religious groups, and further the activities of the United Nations for the maintenance of peace"⁵ Article 29 of the Universal Declaration of Human Rights says: "Every person has duties towards the community, in which the free and full development of his personality is solely possible."⁶ Principle 7 of the Declaration of the Rights of the Child says that one of the tasks of education is to ensure that the child will "become a useful member of society."⁷ The relevance of education to society mentioned just now is invariably linked with the demand that education should aim at the "full development of the human personality"⁸, "the full and harmonious development of his personality."⁹ The Declaration of the Rights of the Child gives an even preciser explanation when it says: "He shall be given an education which will promote his general culture and enable him on a basis of equal opportunity to develop his abilities, his individual judgment and his sense of moral and social responsibility ..."⁹

One of the most complex problems not only in formulating and interpreting the right to education, but also in taking educational policy decisions designed to translate this right into practice is the question of giving a fairly close definition of what the balance should be between identical and different education. Does what is called the right to education imply identical education to be provided for everybody? Can this right be considered as implemented as soon as everybody is offered the same *opportunities* of education, irrespective of the extent to which individual persons really make use of them?

When the Universal Declaration of Human Rights was adopted, the situation in the non-socialist countries was marked by a preponderance of differences in education; and this is still true to say today. Apart from the difference between obtaining some sort of education at all and being generally barred from education to a

reaching extent (e.g. in countries suffering from colonial oppression or facing the heritage left by colonialism after their liberation), there have been and are considerable differences in the level, scope and content of the education that is effectively provided, especially in the stages following primary education (elementary education). Since these differences are in those countries caused especially by discrimination - i.e. by the fact that certain groups of persons find it impossible to gain access to higher forms of education for social reasons (children from working-class families, from the coloured community in the United States of America, from families of foreign workers employed in Western European countries, etc. - it is easy to see why the documents quoted from above make the very urgent demand that *all* children should be given the *opportunity* to enter all stages of an educational system. And it is equally clear why also another demand is generally made: that everybody should enjoy more of what is called equality in education, though the kind of equality meant in this phrase is predominantly one of what is termed equal chances. E.g. the Convention against Discrimination in Education is directed at abolishing "any distinction, exclusion, limitation or preference which, based on race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national or social origin, economic condition or birth, has the purpose or effect of nullifying or impairing equality of treatment in education ..."¹⁰

Society has to make available considerable economic resources for education; and the amount of resources that actually can be made available varies from country to country in accordance with the economic situation there. The very provision of elementary education for everybody proves almost too much of a strain for the economies of a number of developing countries. The extent to which the right to education can be implemented is dependent on what the development of society in a particular country permits and requires. This fact is also recognized in the documents mentioned above: "The States Parties to this Convention undertake furthermore to formulate, develop and apply a national policy which, by methods appropriate to the circumstances and to national usage (my emphasis, the author), will tend to promote equality of opportunity and of treatment in the matter of education ..."¹¹

The documents point out that access to the *higher* stages of education can be made dependent on personal - individual - conditions of children and adolescents. They say that this access should be regulated "according to their abilities and performance" (Universal Declaration of Human Rights), "on the basis of capacity" (International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights), "on the basis of individual capacity" (Convention against Discrimination in Education). And they emphasize at the same time that "the child who is physically, mentally or socially handicapped shall be given the special treatment, education and care required by his particular condition."¹²

The German Democratic Republic (GDR) has ratified the international agreements mentioned above. In the thirty years since its foundation, it has been making considerable efforts to implement the rights of the child and the right to education to the full. These rights are part and parcel of the Constitution and other laws in force in our country.

What now follows below is intended to explain the achievements made in education so far; and it is also to show what political and pedagogical considerations and principles have provided the basis for the development of our country's educational system and at present determine its objectives, content and structure. Special emphasis will be given to the balance between identical education and different education, because this is a question that looms large in international discussions on matters of educational policy and pedagogics, and more particularly on the implementation of the right to education.

We have gained the very important experience in the 30-year-long history of our country that the development of education is inextricably bound up with the development of society as a whole. The socialist revolution that has taken place in the GDR has provided completely new opportunities for, and made new and higher demands on, the education of the people in our country.

Conversely, revolutionary changes in society, e.g. the transfer of the means of production into public ownership and the abolition of the exploitation of man by man, have turned and are still turning education into a force that helps to a large extent to determine the speed and efficiency of revolutionary changes. There are now socialist relations of production, and it is utterly impossible for anybody to exploit other people because he is in possession of the means of production and to pocket the surplus value they create. Everybody finds himself in basically the same relationship to the means of production: he is a co-owner; and this leads to real equality for everybody. Everyone has the same right and duty to share in the responsibility for running the affairs of entire society, in matters big and small.

Unless their co-operation in planning and decision-taking is to remain a merely technical right or is to be restricted to vote-casting in elections, all people in the GDR need to have the knowledge, attitudes, abilities and convictions necessary to make use of their rights and meet their responsibilities as citizens of the country and co-owners of the means of production. This means that socialist relations of production and socialist democracy require all citizens to develop certain identical personality characteristics, irrespective of the kind of job they hold and also of their special interests and inclinations. The development of this kind of largely identical personality characteristics is vigorously encouraged by the general circumstances under which they live and work in socialist society, e.g. in their jobs (unemployment is entirely unknown in the GDR!), by their co-determination at their enterprises and by their active participation in political and public life, in short, in the various manifestations of socialist democracy. This process is deliberately sped up by educational policy, because we have so arranged our educational system that all children and adolescents get a largely identical education. Since the rights and responsibilities of socialist citizens and, in consequence, also their knowledge relate to virtually all major spheres of activity in our society, the identical education to be ensured for all children and adolescents must be *general, all-round and fundamental*; it must go far beyond what are called things elementary, and reach as high

a level as possible. This kind of essentially identical general education has since 1965 been provided for all children in the GDR by the ten-year comprehensive school (*zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule*). Proceeding from the internationally recognized idea that the first few years of a person's life are of particular importance for his all-round harmonious development, we have been giving special attention to pre-school education and allocated large sums for its extension. For children up to the age of three there are crèches, and for the three to six-year-olds there are nursery schools. These establishments look after, and educate, children in the entire daytime during their parents' working hours without, however, depriving them of their daily contact with their parents. Well-trained nursery school teachers, in close co-operation with their parents and in co-ordination with the curricula of schools, systematically promote the harmonious development of children, using play as the principal educational medium. Crèche and nursery school attendance is not compulsory. Yet the overwhelming majority of parents have for a long time been so profoundly convinced of the advantages offered by nursery schools in particular that the demand for places there exceeded supply until recently. At present 90 percent of all children of nursery school age can go to a nursery school; this means that practically all those children can go to a nursery school whose parents wish them to do so. (The percentage for crèches is 60 %).

The extension of this kind of pre-school education, which ran into a lot of expense, has had an exceedingly favourable effect on the development of children. The systematic education provided by nursery schools which are government property has, e.g., proved capable of considerably helping to offset adverse conditions prevalent in some families. School entrance maturity is reached by children more evenly and is today higher than it was 10 to 15 years ago. What is more, crèches and nursery schools have an important role to play. They allow both fathers and mothers to go out to work, and thus make a major contribution to implementing the equality of women to the full, an equality which was laid down in law a long time ago. Naturally enough, crèches, nursery schools

and the ten-year comprehensive school (and also all other educational establishments, including universities) provide their education free of charge. At chèches and nursery schools parents pay a very small sum towards the cost of the food their children get there.

Nursery schools and the ten-year comprehensive school ensure a relatively high level of identical general education. They in this way prepare children and adolescents for the role they will have to play later on as socialist citizens of our country, who are responsible, competent, committed and keen on bringing about progress, while at the same time displaying a critical faculty, citizens who are genuinely able and ready to work and to help plan and run the affairs of their country, citizens who have the essentially identical personality characteristics which they need for this purpose.

But the continued successful development of socialist society requires all people to develop not only certain identical personality characteristics, but also - and to the same extent - their unique individualities, specific interests, inclinations, abilities and talents. This requirement is primarily the result of the division of labour in society; this means that it is due to the fact that a great many specific needs have to be met which can only be satisfied by people who have specific knowledge, abilities and skills. The rate and efficiency of development in socialist society is to a very considerable degree conditional on the extent to which the wealth of specific interests, gifts and talents of *all* citizens is allowed to come into play so that both society as a whole and every individual personally can make progress.

This is the ultimate reason why the educational system of the German Democratic Republic is so shaped that it encourages every child and adolescent to develop specific interests and inclinations and acquire a specific education.

After acquiring his general education at the ten-year comprehensive school, education which was prepared for at the nursery school, every young person has the duty of acquiring vocational qualifications.

In our educational system he can do so in one of the following ways:

- Having finished the ten-year comprehensive school, he can go through two years of theoretical and practical vocational training, in which he will obtain the qualifications of a skilled worker versed in a relatively wide range of fields.

- Or, having finished the ten-year comprehensive school, he can undergo three years of combined vocational training and extended general education. In this case he will obtain the qualifications of a skilled worker and also get *Abitur* (the qualification to enter a university). He will, as a rule, continue his specialized education at a university or some institute of university standard.

- Or, having finished the ten-year comprehensive school, he can go to an Extended Secondary School for two years, getting *Abitur* in the end. He will then also continue his specialized education at a university or institute of university standard.

- Or, finally, he can go to a training college (*Fachschule*), which is yet another possibility of undergoing specific (vocational) training. He can do so either upon leaving the ten-year comprehensive school or after having gone through a course of vocational training.

Whichever alternative he may choose, he will never have to pay anything for his education. While going through his vocational training, an apprentice will even receive some remuneration. Nine out of every ten students studying at training colleges, universities or institutes of university standard get a non-repayable monthly grant. The number of students to be trained at all these educational establishments is laid down in accordance with objective requirements, i.e. on the basis of the number of manpower needed in the particular trades or professions. Our pedagogical efforts are directed at harmonizing the subjective wishes of young people with objective requirements as far as is humanly possible. And this harmonization has by now been brought about for as many as four out of every five young people in the relevant age groups. If more young people apply for a particular course of training than

can be admitted, those will be selected whose performance and over-all personality development are most promising. Incidentally, our educational system is flexible and "permeable" enough to allow us to correct decisions, should they prove to be wrong after some time; decisions of this kind are not absolutely avoidable, of course. On the other hand, we guarantee in this manner that whoever has passed through one of the above channels of training will get a job in the particular trade or profession he has been trained in.

The all-important thing is that *each and every* young person will go through at least one of the forms of specific (vocational) training and that *no* young person will ever start his professional life without possessing any professional qualifications. Socialism allows to plan the affairs of entire society with a view to increasingly satisfying the material and cultural *needs* of people, a kind of planning that helps in particular to implement human rights efficiently. To make use of their right to education, young people are offered the necessary training places in the various forms of specific vocational training. After they have finished their vocational training, every one of them will not just find a job of some sort, but a job that requires the qualifications they have obtained. This shows that the right to education is implemented in the GDR in full accordance with the fundamental human right which Article 23 of the Universal Declaration of Human Rights puts in these words: "Everybody has the right to work, free choice of his profession, appropriate and satisfying working conditions as well as protection against unemployment."¹³

In what has gone before, I have explained the need for, and the possibility of, a comparatively high level of general education and a comparatively wide specific vocational training for all children and adolescents in the light of the trends of development in socialist society and also in the light of the position of the human personality inside, and in relation to, this society. We will arrive at exactly the same conclusions when we view the matter in the light of the laws of personality development.

The Marxist-Leninist theory of personality development is based on one of the fundamental facts discovered by the founders of Marxism-Leninism: that the personality develops in a person's active dealings with reality and the circumstances under which he lives and exists. In consequence, the development of the personality is not some endogenous process taking the form of a pre-determined implementation of a pre-set programme; and neither is a person an object of his surroundings to the extent that the circumstances of his life or his education and training can develop any kind of characteristics in him. This development is an active process which the personality *himself* brings about in and through his activities and which is based on relatively unspecific dispositions innate in him: his hereditary factors. Needless to say, processes of biological maturing also play a part in that development; but they are not more or less automatic processes determining the nature of his personality. His hereditary factors, the influence of his surroundings on him and the effect of education on him are conditions that operate in his activities and thereby influence his development.

We can rightly proceed from the assumption that in face of all the major factors which determine a person's active dealings with reality and, as a result, determine the development of his personality as well, we can expect both identical and very different personality characteristics to emerge in all school children under the specific historical conditions prevalent in the German Democratic Republic in the coming stage of development. The identical characteristics are due, first, to the same general circumstances under which all people live in our society and which are rooted in the nature of our society; second, to the common features of the individual surroundings in which every one of them finds himself; and third, to the fact that the entirety of the hereditary factors which every healthy schoolchild has provide the conditions for the development of these identical personality characteristics. And finally, we take pedagogical measures aimed at developing in all our schoolchildren personality characteristics which all members of our society need to exactly the same extent;

and, if need be, we have to offer compensation where we do not find particularly favourable preconditions in terms of either hereditary factors or the individual circumstances under which a schoolchild lives. And the differences in personality characteristics are due to the fact that people are born with different hereditary factors, grow up in different surroundings, are exposed to different pedagogical influences and display differing degrees of activity. All these things give rise to a unique individual biography for every schoolchild and different personality characteristics in the most different spheres.

Our educational system promotes the development of individual particularities in every schoolchild in accordance with the different requirements found in society.

Expressed in the most general terms, education in socialist society aims at developing everybody's personality in an all-round manner. That is why it must not only be general and identical education, but also specific (especially vocational) education provided for everybody. Full personality development is not simply the *sum total* of identical and different education. There are a large number of interrelations and interdependencies between the two. Many years of experience have shown us that a relatively high level of general education is the *sine qua non* for allowing specific interests, inclinations, gifts and talents to emerge in all schoolchildren and for subsequently encouraging them. This kind of education is also a precondition for a well-considered and therefore free choice of a trade or profession. There is no clear separation between general and specific education. Every general education promotes specific interests and inclinations; and, conversely, specific education will always consolidate or promote general personality characteristics. While it is true to say, as we did earlier on, that pre-school education and the ten-year comprehensive school ensure general education and serve as a basis for all subsequent stages of education - the stages of specific education, that is - we have to add that this task has to be regarded as the *primary* one in every case. This means that specific interests and talents are encouraged - and, in consequence, special

education is provided - already at the nursery school and the ten-year comprehensive school; and that general education is continued during vocational training at training colleges, universities and institutes of university standard. Schoolchildren going to the ten-year comprehensive school are, e.g., offered a wide choice of optional extra-curricular study groups and circles, which they can attend in accordance with their inclinations and interests.

And since everybody has a natural desire to learn all his life, there are many and varied forms of adult education serving both to perfect a person's general education and to meet his will for gaining specific knowledge. This shows that our entire educational system invariably aims at developing the human personality as a whole, although accentuation with regard to the balance between identical and different education varies from stage to stage.

Past experience has shown that the interlocking of general and specific education offers a great opportunity for further perfecting the all-round development of the personality. And I think that this also opens up new opportunities for further developing the GDR's educational *system*. The overall structure of this system as described above is added to by various new forms and steps which are adapted to extraordinary individual conditions.

Children suffering from major psychical and physical defects are provided with a very ramified network of schools for the handicapped, where outpatient treatment is also available.

Special classes have been introduced to encourage extraordinary talents in spheres of great importance for society. They have proved very useful. The general curricula for the ten-year comprehensive school are in force for these classes as well, and additional very strong encouragement is given in some special field under favourable conditions. There is, however, only a very limited number of classes of this kind.

The entire experience gained in the GDR and the other socialist countries has established beyond doubt that a relatively high level of general and identical education for all children and adolescents plus a specific (vocational) training, including the encouragement of specific gifts and talents, do not constitute "either-or" alternative. The right to education will be fully complemented only when all children and adolescents receive both high level of identical general education and a specific vocational training, and when general education and vocational training produce a real effect in both a person's vocational activities and his active, responsible contributions to social progress.

NOTES:

Universal Declaration of Human Rights, of December 10th, 1948, (German version) as quoted in: Völkerrecht (International Law, the tr.), Part One, Staatsverlag der DDR (GDR State Publishing House, the tr.), Berlin, 1973, p. 290.

- Translator's note: This and the following quotations from the Universal Declaration of Human Rights are retranslated from German.

Ibid.

Declaration of the Rights of the Child (English version), published by the United Nations Office of Public Information, no date and place, p. 6.

International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, of December 16th, 1966, (German version), as quoted in: Völkerrecht, loc. cit., Part Two, pp. 928/29, Article 13, second paragraph.

International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (German version), loc. cit., p. 928.

Universal Declaration of Human Rights (German version), loc. cit., p. 291.

Declaration of the Rights of the Child (English version), loc. cit., p. 6.

International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (German version), loc. cit., p. 928 - Exactly the same phrase is found in the Universal Declaration of Human Rights (German version), loc. cit., p. 290.

9. Declaration of the Rights of the Child (English version), loc. cit., p. 6.
10. Convention against Discrimination in Education (German version) loc., cit., p. 121.
11. Ibid., p. 122.
12. Declaration of the Rights of the Child (English version), loc. cit., p. 6.
13. Universal Declaration of Human Rights (German version), loc. cit., p. 289.

RESUME

Le droit à la Formation et le rapport entre uniformité et différenciation.

1. Le droit des hommes à une formation comme norme du Droit universel et démocratique des peuples.
Dans cet article, le droit à la formation est caractérisé à partir de normes juridiques internationales valables, et décrit en déterminant son contenu essentiel.
En même temps on a élaboré que dans la réalisation de ce droit, le rapport de "l'Egalité" dans l'éducation pour tous et une "différenciation" en relation avec des différences personnelles et des besoins spécifiques de la société (p.e. des emplois spéciaux) est une mise en question théorique et pratique très importante, qui a des conséquences tant d'ordre de la politique de l'éducation que de l'ordre de la dialectique.

2. Stratégie de politique éducationnelle pour la réalisation adaptée au droit à l'éducation, des rapports entre l'égalité et la différenciation (uniformité et différenciation) dans le système d'éducation.

3. Stratégie didactique pour la réalisation de l'enseignement adéquate au droit à l'éducation, à la lumière de la relation de spécificité et différenciation.

Dans les parties 2 et 3, je me base sur des faits établis par mon groupe de recherche personnel supportés par des faits d'autres groupes du DDR et d'autres pays.

HELMUT KLEIN was born in Berlin in 1930. He studied physics and education at the Humboldt Universität in Berlin and graduated as "Dr. Päd." in 1952. In 1959 he took his "Habilitation" in education at the same university. Since 1961 he has been professor at the Humboldt-Universität, department of education, where he teaches didactics. Between 1969 and 1976 he was president of the department, and in 1976 he was elected chancellor of the Humboldt-Universität.

His publications (19 books and ca. 110 articles in professional journals) show that Prof. Klein has studied a number of different scientific problems. He spent some time on the methodology of mathematics teaching and wrote a series of books that were used throughout the DDR.

Since the end of the 1950's Prof. Klein has been interested in problems of general education, educational policy and general didactics. He dealt with the foundation and the realization of the socialist educational conception of the GDR; the general theory of education; the fundamental problems of teacher education.

Prof. Klein has been an ordinary member of the Academy of pedagogical Sciences of the DDR since 1970. In 1977 he became .phil.h.c. of the University of Helsinki. He is a member of various international associations.

Main publications:

- "Didaktik" (with K. Tomaschewsky), Berlin 1956, (Translations in the USSR, Cuba, Mexico)
- "Schulpädagogik, Teil I, Didaktik" (with K. Tomaschewsky), Berlin 1963 (Translations in Japan and Yugoslavia)
- "Didaktische Prinzipien und Regeln", Berlin 1959 (Translations in Poland and Japan)
- "Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR", Rowohlt-Verlag, Reinbeck b. Hamburg, 1962
- "Bildung in der DDR", Rowohlt-Verlag Reinbeck b. Hamburg 1974
- "Intensives Lernen und Hausaufgaben" (with W. Salzwedel), Berlin 1968
- "Einheitlicher Unterricht - individuelle Förderung aller Schüler" (with M. Berge und W. Salzwedel), Berlin 1975
- "Beiträge zur Führung des Unterrichts in der sozialistische Schule" (with M.F. Talysina), Berlin 1975
- "Volksbildung im sozialistischen Staat", Berlin 1976

*"The real role of peer groups is
shaped in the life and culture
of society and in socialization
of the younger generation."*

S. Kowalski

THE ROLE OF YOUTH ASSOCIATIONS IN THE SOCIAL SYSTEM OF EDUCATION

by

S. KOWALSKI

(Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland)

The article is part of a more comprehensive conception of the utilization of formal youth groups in controlling processes of socialization of children and youth. Distinguished in this conception are two educational levels of these groups. In the first, the lower, is the role of small formal or semi-formal groups organized by adults. That is to say, groups organized within the framework of children's centres, clubs, youth houses of culture, creation centres and holiday camps etc. Obviously, the essential educational function of these groups is to satisfy the needs of children and youth, in particular that of social participation. It is also obvious that where these needs are unmet in formal groups informal peer groups arise beyond the control of adults. Hence, the educational role of properly organized formal or semi-formal groups is to prevent this uncontrolled formation or to control existing informal groups by channelling the needs of peers toward accepted social behaviour. Here we have to contend with specific socio-techniques of education in which semi- or formal peer groups fulfill the role of an intermediary link between spontaneous formation of peer groups and a socializing adult environment.

On this level of channelling the needs of peers, especially in the lower level of their socialization, we can distinguish numerous secondary processes of a mounting degree of educational interference. These are, above all: 1./ mutual penetration of values and life styles of informal and formal groups, thanks to the participation of individuals in both formations, (in peer groups, family,

school, etc.), 2./ the participation of peers from informal groups in attractive occupations organized in various educational institutions, 3./ the organization of these participants in semi- and formal groups, and 4./ educational manipulation of informal peer groups in their natural environment, e.g. controlling backyard groups, organizing recreation centres, etc.

Youth associations in their educational role on the second, higher level of socialization processes constitute an intermediary link between the needs of peer groups and adults. With a greater or less participation of adults they fulfill the function of organizers of small groups at a lower level (e.g. Pioneers in the Polish Scouts' Union). In this paper we shall concentrate on the specific educational role of youth associations. In analysing this role we shall take into account: 1./ associations as co-subjects and objects of education, 2./ the specific character of social activity of youth at the age of adolescence, 3./ social determinants of this activity, and finally 4./ conditions securing the continuity of educational functioning of youth associations.

Associations as subjects and objects in socializing processes.

Semi-formal and formal groups at a lower level of socialization are, - depending on the method applied by the educational institutions dealing with them - self-governing to various degrees. However, even in cases where self-government is at its highest these groups are the object of educational activities of adults - channelling the developing needs and interests of peers. The association, on the other hand, as an essential link in the educational system and a constant object of adult educational activities, acts also as the subject of education in this system: independently organizing. (or participating in the organization of) small groups - clubs, recreations centres, holiday camps - for their own or younger peer groups.

So, as we can see, the role of youth associations as the subject in the educational system differs in range of activities

well as in age from the object of these activities. In relation to peers in their own (higher) phase of socialization it consists of controlling self-education of: 1./ members and 2./ non-members. Levels of greater age difference (e.g. association of university youth in relation to secondary and primary school pupils and little children) the subject-object system of activities increasingly assumes the hallmark of educational leadership or even educational leadership or even educational relationship, e.g. members of university associations acting as counselors on holiday camps for primary and pre-school children. In these different systems of activities of the associations and their representatives differ the work undertaken, mutual relations between people, authority and prestige of leadership etc.

In the educational system youth associations are also the object of education even in their educational role. In their activities they are liable to the stimulation, direction and control of their own authorities as well as that of numerous institutions and groups (leading and local authorities, regarding schooling, etc.) engaged in educational matters. This role of youth associations as the object of education springs from the educational relations between generations.

These roles of subject and object of education is characteristic of youth associations, distinguishing them from younger youth groups which are the objects of education. This duality of roles typifies the specific function of associations in the socialization process. It is a function in the advanced stage of this process in which the young adopt the role of co-educators in relation to peers of the younger generation while at the same time they themselves become competent in autonomous participation (as subjects of action) not only in the sphere of educational activities but also in participation in socio-economic, cultural and political life of the immediate and global communities.

Social activities of youth at the age of adolescence.

The problem of youth associations and their role in socializing processes has been widely discussed in vast, world literature on sociology, psychology and pedagogy. The full range of this problem cannot be discussed here, so we will confine ourselves to deal with those elements which illustrate the activities of youth organizations.

In the period of adolescence the initial needs and interests of childhood deepen en widen. In addition to the growing absorbtion in sport, art and learning are newly-awakened ideological, moral sociological and political interests. On the basis of the latter, corresponding problems arise with consequent attempts to solve them and conflicting opinions and convictions. All this, coming under the heading of youth sub-culture, becomes part of the culture of society or in conflict with it if it is not in compatibility with the adult generation.

The well-known American sociologist, S.M. Lipset, in one of his works said that youth sub-culture itself, characterized by strong tendencies to self-expression, is the dynamic force of youth activities. Hence, in favourable situations, the young always were and still are inclined to - sometimes irresponsible - social movements¹.

Fundamentally, this sub-culture is not a reflection of fixed opinions or convictions, but the search for them; youth being always susceptible to the influence of anything new. Thus, by means of good socio-techniques, as J. Chałasinski points out, they can be persuaded by what ever slogans of progress, whether authentic or delusionary; without consideration they submit, with equal readiness, to communist ideoloty or religious collectivity. Under fascist "socio-techniques" they were seduced by the idea of hate and war under cover of world conquest².

In the light of various theories the sources of the social attitude of the young are: 1./ external, comprised in social

reality, and 2./ internal - in the personality of the young. Among the first sources are sudden social changes in which youth finds a convenient level for opposing old values and their adult representatives, in the name of the new. Hypotheses explaining this phenomenon (including Birbaum's) assume that the generation conflict is not of permanent occurrence but arises only in cases of extreme discordance. This discordance mounts with the weakening of the authority of adults, the perpetrators of tradition. Sources of conflict are also sought in the declining prestige of higher schools as the consequence of democratization of education, in the growing number of youth in schools, and in so-called academic freedom - apolitical pronouncements in political discussions in the universities.

Among the subjective factors mentioned (inter alios by G. Allport) which activate the young are such features of adolescence as the in-ability to cope with difficult situations, with their own weaknesses or excessive energies, their exaggerated response to stimuli, lack of tolerance etc. The source of the restless attitude of youth toward society is seen in the expansion of education embracing ever-widening social classes while simultaneously lengthening the period of instruction. For some, this gives rise to anxiety in the face of future rivalry with younger members of society, and for others the fear the democratization of education has no chance of being realized. In addition, as S.M. Lipset writes, the young are more vulnerable than adults to new socio-political movements. As still maturing citizens they are less bound with actual ideologies than are adults; their political convictions are either not strong enough or non-existent, they are not yet part of the socio-professional system, nor are they clearly identified with people or institutions responsible for the existing status quo³.

Thus the forces binding the young with the existing state are less powerful than those inciting them to introducing changes. In their immature striving toward change, depending on the social situation, the young are easily mobilized around creative ideology or inveigled - under the banner of apparent progress - to one of destruction. Generally, however, alertly following the trend of

social development, they enthusiastically support everything which serves their vision of a better future and fight against everything which is in opposition to this vision. In a capitalist society, under cover of progress, conflicts arise within the actual social system and its structure is undermined by militant efforts to break down racial, nationalistic and class barriers. A socialist society, which has removed the economic-political basis for these barriers, struggles by constructive social work and occasionally by impulsive movements for their complete liquidation. Conspicuous in the strivings for the young is their enthusiasm for popularizing the idea of peace, liberty of nation and democracy.

Studies of secondary school and university youth in People's Poland disclosed their growth in realism in the search for a realistic outlook on the world and their proper role in the society. These changes were noted by sociologists - among them Klaus Günther (GFR) - studying European and American youth. Günther claimed that a characteristic feature of contemporary Polish youth is the shift from traditional mysticism to realism, that they have replaced mysticism by technology, that their main watchword is progress - toward perfection of material civilization. Günther says that such youth will, under no circumstances, submit to nihilism of the type of the American Beat Generation⁴.

I have mentioned some of the features of adolescence which lie at the base of social activity of youth associations. On these grounds the conditioning of this activity can be seen in examples from salient researches on rural youth associations in Poland.

Social determinants of the activities of rural youth circles in Poland.

Scholarly interest in the countryside and rural youth has a long-standing tradition in Poland. Sources for sociology are mainly so-called second-hand materials, correspondence, memoirs curricula vitae, etc. which are accepted as scientific documents.

This was initiated by W.F. Thomas and F. Znaniecki in their famous four-volume work on the Polish countryside⁵. From then on thanks to the sustained and successful efforts of J. Chałasinski and his pupils, sociology - on the basis of such materials collected by means of competitions - reflects the social situation and the activities of rural youth associations from the interwars period till today. Among numerous publications, apart from the widely known, four-volume "Młode pokolenie chłopów" (The Young Peasant Generation) by Chałasinski of the interwars period - the third volume of which is devoted to youth circles - are several volumes which interest us in particular, giving the lives of rural youth in People's Poland. The work was compiled by a team of J. Chałasinski's colleagues and edited by him⁶. The same team basing on the results of the above researches and with further field investigations published a special study on the actual conditioning of activities of the Związku Młodzieży Wiejskiej (The Union of Rural Youth) circles. They covered 400 circles (10 from each of 40 different districts which constitutes 15 % of all circles and 12 % of the members of the URY). In principle, our attempt to seek data to illustrate the constructive role of youth associations in the education system, is based on the aforementioned study.

In "Młode pokolenie chłopów" J. Chałasinski showed that in the class system of the interwars period with the division of rural culture into that of "gentry" and "peasant" - the elite (upper class) and their subordinate plebeians - the young fought for 1./ promotion of peasant culture and its integration into the over-all national culture, 2./ dispensation of isolation of the rural class, and 3./ for their own existence in rural communities. Acting in opposition to the class system was the URY "Wici", freeing themselves from the patronage of the adult generation and its differentiating socio-political trends. Clearly discernible in their activities was the generally accepted truth that the more they fought against these trends the greater the cohesion and dynamic force of the young.

Results of comparative analysis of the phenomena of those days and of the post-war period, Chałasiński asserted, that the new post-war generation of rural youth in the new system see the world of culture as one whole, common and accessible to all. At the same time, this generation conscious of their equal rights with youth in general, joined the revolutionary struggle against obsolete cultural and class isolation, in which they dominated in spreading and consolidating democracy.

In the early phase of formation of the new system the ideals and aspirations introduced by "Wici" which had been impossible in the interwars period, were adopted by the *Związek młodzieży polskiej* (Union of Polish Youth). Favouring these activities was the inclusion of the UPY, under the patronage of the Party, into active participation in the rebuilding of the country, industrial expansion, work in schools and institutions etc. This opened the way to personal and generally easy advance in view of the changes. In this dynamic situation not only rural but urban circles participated, and their activities continued without a break. This was possible mainly because the negative side of the movement, controlled from above with frequent errors which had a discouraging effect, was far more feeble than the positive factors by which the young could realize their aspirations for social advance⁷.

After the dissolution of the ZMP (UPY) the young looked for means to realize these aspirations in new associations which replaced the UPY and the URY. However, after 1956, other conditions became the driving force for the above-mentioned associations. Previous strivings for advance could have been realized during revolutionary changes. In the existant, new stage they could only be realized by way of labouriously acquired qualifications and competency. The URY now had to face the problem of finding new forms of work requiring an increasingly stable structure in a system of developing production techniques, determining social advance, and the acquirement of education and competence, the stabilization of socio-professional strata as well as differentiated social powers in regional and local communities. Youth associations took up the problem actually existant and those predictable

for the future, the solution of which called for constructive participation of the young.

In their study the authors of "Koła młodzieży wiejskiej" (Rural Youth Circles) discuss the work of the URY circles on the line of co-dependence between the degree of a circle's activity (extra-active, active, mildly active) and the environmental structure (local and extra-local). Analysis showed that the degree of activity depended on the cohesion of environmental factors (size of village, regional situation, educational and cultural network, etc.) and the structural features of the circle (kind of activities, links with other organizations, standard of education of the members, etc.). So, for instance, extra-active and active circles concentrated in "local centres" which were centres of services for their own resources, with good transportation, and considerable mechanization, a rich organizational and institutional network, traditional organization, etc. Frequently, however, outstandingly active circles were found in purely agricultural villages isolated from urban and industrial centres, where there is nothing to do and the circle means everything. Meanwhile, dominant in the "centres" were culturo-educational circles and socio-professional ones in urban villages. Mildly active and non-active circles were found in villages isolated from highly organized environments far from administrative and economic centres. These were impoverished villages, and members of the circles were characteristically of a low standard of education and largely dependent on their parents. The circles' contacts with their main offices were faint and they lacked the support of the rural community, particularly that of local organizations.

Without going into closer details of these interesting results, what emerges is that following the stage of revolutionary transformations the activities of youth organizations were not only dependent on enthusiastic campaigns for changes and aspirations for social advance but on the plexus of environmental factors and socio-psyche features of youth.

Conditions governing continuity of educational functioning of youth associations.

What has been said about the sources of social activity of adolescents shows that there are conditions essential for youth in the process of socialization of the young generation. These can be found on three levels: 1./ needs and interests of vital importance to peers, 2./ the working style of the association, and 3./ the social status of the association in its environment.

The truest expression of the needs and interests of peers is the functioning of their informal groups. Hence the study of their activities is most appropriate for defining the educational basis for their manipulation and for stimulation and regulation of activities of the associations in the educational systems of varying environments. The evolution of the needs and interests of peers is the basis for the phaseal socialization process and is comprised of individual categories of groups, among which are youth associations. The educational functioning of a group in a given phase is conditioned by attainment of the socialization level (needs and interests) characteristic for the previous phase. Formal manipulation of youth groups without conforming to this rule is pointless.

The course of social evolution of the needs and interests is a fundamental factor of the effectiveness of the intraorganizational work of an association. Above all, it requires the maintenance of the frequently disturbed balance between the actions of their lower links and the top centralization centres. Centralization, A. Kaminski points out, requires efficient management but it reduces the feeling of competence in lower organizational links. Excessive bureaucracy in centralization leads to a decline in the initiative of lower links since the centre dictates needs and directives. To avoid this dilemma A. Kaminski postulates: 1./ that the upper levels of the association should draw conclusions from the spontaneous rejection of their directives by the lower ranks, and 2./ autonomization of the association's basic cells by promoting incorporation in its statutes, methods and

directives of the needs of these cells and environments in which they work. In Kaminski's opinion the task of the management of the association is not to oppose incorporation of autonomizing cells but to protect them against values and norms which are contrary to the statute aims of the association⁸.

Evident, therefore, is that the maintenance of balance in the style of work of the association is conditioned by environmental factors. Gołębowski and co-authors in their study on the functioning of the *Związek młodszy polskiej* (Union of Polish Youth) submitted the theory that in highly organized societies with a surfeit of institutions satisfying basic human needs there is no motivation for voluntary associations. Nevertheless, in the results of their researches the authors discern the need for organizations as instruments in satisfying higher needs, such as companionship, friendship, self-education, self-expression, leadership and creativity and as a traditional element - one of the essential symbols of our society - firmly established in national history⁹.

F. Znaniecki foresaw the crisis in the activities of youth groups in modern civilization. In searching for means of re-activating them he went so far as to say that - the only real solution would be to allot a place in our complex society for young peer groups and to recognize their definite social function within the framework of adult groups¹⁰.

The results mentioned of studies on environmentally conditioned activities of rural UPY circles, as well as observations of contemporary youth movements in some branches of social and cultural activity, show that youth groups are increasingly becoming real components of the overall social and cultural structure. This happens where the groups are accorded, as Znaniecki proposed, a social function within the framework of adult groups - especially functions vital for youth itself, such as promoting students' work cooperatives, economic running of students' hostels, participation in housing construction etc. It is also evident in the spontaneous participation of youth in this structure and culture. Further

proof is the growing general rivalry in activity not only among youth but also among peers of the younger generation in such domains as sport, art, etc. This process is not confined to the systems of values of the subculture of peers; it extends, with growing conspicuity, to the system of overall values of national culture and through international competition to the culture of mankind. The activities of peers is an equal component in the overall culture and social system. Of similar value is the educational activity of older youth groups in relation to the younger, arising from the social needs and interests of youth, education, care, etc.

All these phenomena show that in contemporary societies, not only during periods of drastic transformations but also during constructive work, the young in their organized activities want to - and in fact do - become equal partners in the structure and culture. In this way grounds are expanded and fortified for overcoming the barriers and antagonisms of the generation gap both in social life and in the educational system. Thus the real role of peer groups is shaped in the life and culture of society and in socialization of the younger generations; by the share in cultural and social work - leadership in the general system of education - of the older, more socialized peer groups in relation to the younger only just disposed toward attaining this level.

REFERENCES:

1. S.M. Lipset, *Rebellion in the University*, Boston 1972, p.23-30
2. J. Chałasiński, *Społeczeństwo i wychowanie*, (Society & Education) Warszawa, 1948, p. 70
3. S.M. Lipset, *op cit.* p. 35
4. K. Th. Günther, *Protest der Jungen*, München, 1961
5. W.I. Thomas, F. Znaniecki, *The Polish Peasant in Europe & America*, Boston 1918, New York 1927
6. J. Chałasiński, *Młode pokolenie chłopów*, (The Young Peasant Generation), Warszawa 1938

- J. Chałasiński/ed/ *Młode pokolenie wsi Polski Ludowej*, (The Young Rural Generation in People's Poland), Warszawa, Vol. I *Awans pokolenia*, (Advance of the generation) 1964; Vol. II *Tu jest mój dom* (Here is my home), 1965; Vol. III *W poszukiwaniu drogi*, (In search of the way) 1966; Vol. IV, *Od chłopów do rolnika* (From Peasant to Farmer) 1967; Vol. V, *Gospodarstwo i rodzina* (Farm & Family), 1968; Vol. VI, *Nauczyciele i uczniowie* (Teachers and Pupils), 1969; Vol. VII, *Nowe zawody* (New vocations), 1969
7. B. Gołębowski, Z. Grzelak, W. Kowicki, *Koła młodzi wiejskiej* (Rural Youth Circles) Studium socjologiczne o uwarunkowaniach ŻMW (A Sociological Study on the conditioning of the RYC), Warszawa 1967
8. A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej* (The Function of Social Pedagogies), Warszawa 1972, p. 137-139.
9. B. Gołębowski, Z. Grzelak, W. Kowicki, op. cit. P. 223
10. F. Żnaniowski, *Socjologia wychowania* (The sociology of Education), Vol. I., Warszawa 1928, p. 121, 1973 p. 160

RESUME

Le rôle des unions de la jeunesse dans le système social de l'éducation.

L'article présente les résultats de l'analyse du rôle des unions de la jeunesse dans le système social de l'éducation sur le fond de la conception plus vaste concernant la mise à profit dans ce système des groupes formels de la jeunesse dans la direction du processus de la socialisation des jeunes générations. Dans cette conception l'auteur distingue deux structures de la mise à profit éducative de ces groupes. Dans la première, inférieure, il prend en considération le rôle des petits groupes semi-formels ou formels organisés par les adultes (dans le cadre de l'activité des foyers enfantins, des salles de réunion, des maisons de la culture de jeunesse, des clubs, des colonies, des camps, etc).

On sait, que la fonction éducative essentielle de ces groupes est la satisfaction des besoins des enfants et de la jeunesse, et surtout du besoin de la participation sociale, dont le manque de cette satisfaction mène à s'organiser des compagnons du même âge en groupes non formels - le plus souvent hors du contrôle des adultes. D'où le rôle éducatif des groupes convenablement organisés consiste en prévention d'une formation non contrôlée ou en socialisation des groupes non formels déjà existant par une orientation des besoins des compagnons du même âge dans la direction du comportement accepté du point de vue social. Ici nous touchons à une sociotechnique particulière, éducative, où les groupes semi-formels ou formels de la jeunesse exercent le rôle d'un lien intermédiaire entre des groupes du même âge se formant de la manière spontanée et le milieu socialisant - des adultes.

Les unions de la jeunesse exercent donc ce rôle du lien intermédiaire et c'est dans ce rôle qu'ils appartiennent à la deuxième structure, acceptée dans la conception de l'auteur, une structure éducative supérieure de l'activation des groupes de jeunesse. Elle accomplissent donc, à la participation plus ou moins grande des adultes, entre autres, une fonction des organisateurs des petits groupes de la structure inférieure mentionnés ci-dessus.

Nous nous concentrons dans l'article sur ce rôle éducatif des unions de la jeunesse. Dans son analyse nous tiendrons compte 1./ l'union de la jeunesse en tant qu'un objet et en même temps un sujet coopérant de l'éducation, 2./ le caractère particulier de l'activation sociale de la jeunesse à l'âge de l'adolescence, 3./ les déterminants sociaux de cette activité, 4./ les conditions assurant la continuité du fonctionnement éducatif des unions de jeunesse.

L'article est appuyé sur les prémisses théoriques, pour la plupart sociologiques, concernant la jeunesse en tant qu'une catégorie sociale et sur quelques résultats des recherches empiriques sur les union de la jeunesse en Pologne.

STANISŁAW KOWALSKI, Ph.D. (b. 1904) is Professor emeritus of the Adam Mickiewicz University in Poznań. He graduated in Pedagogics and Sociology from the University in Poznań (1925-1930). Before World War II he taught pedagogics in Teacher Training Schools. In the first years after the war he was Assistant in the Institute of Sociology of the Łódź University and later, from the 50-ties, he was Asst/Professor and then Professor in the Adam Mickiewicz University in Poznań. He is a member of numerous scientific associations. For several years, as a member of the Committee of Pedagogic Sciences, of the Polish Academy of Sciences (PAN) he has directed collective researches in the functioning of educational environments. His scientific interest are in borderline studies of educational psychology/sociology of education/pedagogics in particular in problems of the development and socialization of children and youth, selective functions of education, and the functioning of educational environments. His main works include:

- Personality problems in Marxist Psychology, 1956
- The Development of Speech and Thought in the Child (in the social situation of pre-schools), 1962
- The School in the environment, 1969
- Selective functions of Education (ed.), 1972
- The Functioning of the Education System in the Environment (ed.), 1974
- An Outline of the Sociology of Education in 1974, 1976

Performance as factor of creating a motivational situation in the pupil's activity of learning, acts over the amplification of achievement and in an indirect way, through class mates, pedagogues, parents."

A. Lazar

MOTIVATIONAL SITUATIONS AS FACTORS IN DEVELOPING THE CHILD'S PERSONALITY AND IN RESPECTING HIS RIGHT

by

A. LAZAR

(Branch of the Roumanian Academy, Social Science
Centre, Tirgu-Mures, Romania)

1. Introduction.

The development of the child's personality depends mainly on the satisfaction and accomplishment of his needs and motivational system.

When adults give life to their children they are responsible for giving the child everything he needs. The pupil's motivation and goal-system helps him to realize his potentialities.

But all this is possible only by the assurance of environmental conditions. This was underlined in the request of the A.A.E.R. VIIthe Congress: "The environment may or may not help the development of these potentialities. It is the responsibility of society to develop conditions which will enable the individual to achieve self-realization".

The child with the help of his needs, motives, formulates more or less consciously his rights: to life, family, food, study, play entertainment etc. The motive and right presume each other the same as right and obligation. In the early childhood the child has the rights and the adult has the obligations. This relation begins to equalize slowly. The acceleration of his process depends on the adult's success in activating the child in that direction. The social practice shows that this acceleration is much quicker

in countries where economy is weekly developed, where childrens' age of life is excessively reduced.

In the sphere of the socially assured rights, which are important for the pupils, rights offered by the situation of learning, which are manifested specifically. The pupil can't formulate these rights because he gets to know them too late and because he thinks that the patterns of learning formulated by adults are perfect. The concept is right only when the offering of these patterns is based on the perfect knowledge of the child because the motivation of learning isn't identic at each pupil. This is why the revelation of the motives of the child's personality are so important. These motives express the essence of his personality. The pupil can formulate the right that the adult should help him to get to know the relation between the pure knowledge of his possibilities and their realization. The child can not realize what factors or situations can help him in learning or in the development of his personality. He considers learning as a duty and doesn't realize how much the conditions of learning to which he has a right can help him in the acquisition of knowledge. Conditions of learning as pupil's rights can be assured by the adult, with such a learning methodology which eases the process of learning and which can make possible the development of his thinking and his personality. The motivational situation is an important factor of the development of the child's personality.

2. Motivational Situations as Factors in Developing the Child's Personality.

It is known that pupils indifferent of age can react at any situation, not as at an isolated stimulus which activates momentarily, but as a part of the whole. In other words, the given situation in which the pupil is considered in relation to other past and future situations, integrated in the child's "life space". The pupil doesn't only think of what he can do "here and now", the scholar

situation being integrated in the system of the structure of his personality.

The development of the child's personality in the activity of learning can be assured by creating motivational factors which aim at mobilizing unspecific motivational factors. It is known that every pupil has some positive unspecific tendencies connected with self-realization (the need of achievement, the need of competence etc.). Not the same motivational factors are mobilized at each child. Some can be mobilized for learning through the motivational factors of playing, others by that of control or competition or the motivational factors of success, of the performance obtained.

Motivational factors (curiosity impuls, the need of self-realization etc.) can be produced only in adequate situations which offer the possibility of their satisfaction. We talk about situations which present a positive valence from the point of view of the internal mobiles mentioned above. So we aim at integrating the activity of learning in such situations which have a positive valence from the point of view of acting motivational factors, associating in this way the process of learning with the fundamental internal mobiles. We have also tried, with the process of creating motivational situations, to realize a functional triangle in which the three factors are interweaved: 1) the activity of learning which has to be dinamized; 2) motivational factors; 3) success as effect and strengthening factor in the same time.

We suppose this environment of motivational factors will help the pupil to discover in the activity of learning the factors that will give him satisfaction, creating in this way an adequate and efficient motivation. The teacher's duty is to create these situations. The pupil has a right to such motivational situations which ease the process of learning.

The mobilization of motivational factors doesn't always assure an adequate motivation. The scholar existence, although it

determines motivational tensions in pupils, forming in this way a source of stimulation of the activity of learning, still-when pupils don't dispose the ways of realizing the tasks of learning, are not enough to obtain success and for assuring satisfaction in leaning. This is why pupils have a right to ask for the processes through which they can obtain results that are adequate to their possibilities and motives.

Motivational situations created by us have the task of provoking the pupil to answer favorably to his scholar duty. This objective ask for creating motivational situations which implicate the activization of motivational factors and the offering of a way of learning which assures the realization of performance in different forms of the activity of learning.

3. Organization of Research and Interpretation of the Experimental Datas.

In order to realize our objective we tried to assure our research an experimental character in the usual conditions of the didactical process.

From the organizational point of view the research was composed of establishing and formative experiments (the formative experiment is the main form of the same investigation) with a number of 1313 subjects (pre-scholars and scholars, I-VIII forms) in their usual natural conditions. We must mention that during the investigations we have used experimental and control groups.

During the research we have proposed to create motivational situations connected with the main factors of the pupil's attitude towards learning (cognitive, affective, volitive), concretized in motivational situations, such as: situations of control, of competition, of performance, of play with diverse variants which aim at distinct objectives.

4. Motivational Situations.

4.1. Motivational Situations of Control.

It has efficiency because it mobilizes an internal motivational factor that is located in time and it is imposed only when it is actual.

For creating this situation we started from the following empirical statement: in the case of transmission of knowledge, without an immediate control, the pupils not being activitized enough don't profit of the teacher's explanations. Anterior activization being localized in time only for the period of subsequent control, a great cantity of information is wasted and the efficiency of scholar work is lowered.

We formulated the hypothesis of our research in the following way:

a) announcement of immediate control (the control being given by the teacher at the end of the lesson from the new lesson) will change the location in time (by bringing it forward), contributing to the forming of internal control and to the development of the self-control, even during the teacher's explanations;

b) permanentization of immediate control announced through the realized success will create an intrinsical cognitive continuous motivation, assuring a permanent activization of the necessary intrinsical motives in the period of transmission of the knowledge.

The usual experimental datas have demonstrated that the preliminary announcement of immediate control determines an active participation of the pupils, in the assimilation of knowledge, by assuring a perfect understanding and memorization of the recently explained lesson especially the creative elements and the cauzal relation between them.

The announcement of the subsequent control (to the experimental

groups has determined a delayed effect over the assimilation of knowledge, being more intense learning from the book and not from active participation at the teacher's explanations, facts which would assure a more efficient mobilization of thinking. This control can't reach the experimental group's performance.

Immediate control being announced reduces the time necessary for learning at home.

The application of the experimental method has determined an activation is learning even at pupils with a weak performance.

4.2. Motivational Situation of Competition.

Competitional situation creates the possibility of expressing "the tendency to excel" in learning, determining the mobilization of tendencies of performance, of affirmation, of self-expression.

By creating competitional situations we proposed the following (and determine) its action on the rythm of activity, at subjects with high and low performance, over the self-excession of the own performance.

From the obtained results we found out that the action of the motivational factor of competition is special. This specifical character is manifested in the intensification of the role of dinamization the motivation and weakening the qualitativ. aspect of the activity of learning.

The conclusion of the experiment connected with the influence of competitional situation is the fact that these motivational situations in the scholar conditions ask for increasing the own performances.

4.3. *Situation of Play.*

The motivational situation of play has two elements: the play (with the motives of the activity of play) and the activity of learning (which doesn't have a character of play). The goal of own research was the structuration of play in the activity of learning, for realizing a specific motivational situation in which the pupil "should study when he doesn't", with the motive of play we aim at an activity that lacks this character of play. The activity of play, because of its close relations with the affective motives, and because of its indispensable characteristics, the tendency of being repeated, solicitates the pupil dispose of the ways which can assure him a place, a position in the interpersonal relations created by the context and atmosphere of play. All these provoke him psychical tensions of acquisition and perfection of those methods which are inerent to the respective game. So the more acute transference of the motive of play from the main process of the activity of play towards its result. The pupil will make his best to assure a more appreciable competence in the activity of play, which he obtained only by learning.

The results of the experiment showed that the created situation of play has determined an improvement in pupils' learning. Weak pupils had a great improvement compared with their results at the beginning to the experiment, still they couldn't reach the good and mediocre pupils' performance.

While at the category of the good pupils the attitude towards arithmetics can be oriented with ease through its cognitive component, at the category of weak pupils and partly at those who belong to the mediocre category, the affective component is that through which their attitude can be formed. Situation of play, in this meaning, constitutes an efficient motivational factor.

4.4. *Performance as a Motivational Factor.*

In this situation the structure of the psychological field in

which the activity of learning takes place is different from other situations. In this motivational situation the initial moment doesn't consist of mobilizing some motivational factors, but of acquirement of the methods of action (the method of solving arithmetical problems without number value) which assure a great success in the activity of solving arithmetical problems. In this experiment we started from the idea that the introduction of a motivation without easing the process of acquisition risks to remain inoperative. We assist like this at a dynamic circuit: success (performance) wakes positive motivations, and these motivations amplify the achievement motive (n Achievement).

Based on the experimental data we could establish that by creating conditions for the acquirement of an adequate strategy of solving problems can be assured not only by increasing the performance, but in the same time the forming of a positive motivation. This motivation can contribute to the increase of performance.

High performance has the possibility to create positive motivational situations through actualization and amplifying the need of achievement, in the case of our experiment is proved by:

- the increase of the number of pupils who are willing to solve very difficult problems;
- the increase of the level of aspiration connected with the engagement of pupils to solve a great number of problems;
- minimal reduction of unutilized time with the occasion of verifications, expression of the amplification of the need of achievement;
- pupils' occupation of solving problems during their free time.

From the behavior of pupils in the experimental groups the most important syndromes of motivation of performance can be emphasized: personal responsibility, calculation of risk (strategies of risk) and utilization of feedback.

Performance as factor of creating a motivational situations in the pupil's activity of learning, acts over the amplification of the motivation of achievement and in an indirect way, through class mates, pedagogues, parents.

Conclusions.

The results of our experimental research proved that pupils in the experimental groups had better results in every motivational situation, than pupils from the control groups (the significative difference: $p < .01$).

The improvement of the achievement is due to the fact that the created motivational situations have determined the stimulation of those motivational factors that are close to the child.

We would like to direct the attention to the fact that the child has a right to learning and that the assurance of the exterior conditions is very important, but not enough. Pupils must enjoy learning, and this is only possible if they can learn easily, if their interest is permanent, if we create such motivational situations, which are able to create internal motivational systems.

RESUME

Situations motivationnelles comme facteurs du développement de la personnalité de l'enfant et du respect de ses droits.

Le développement de la personnalité de l'enfant et le respect de ses droits exigent la connaissance parfaite de l'enfant. L'enseignant doit savoir comment un enfant peut-être déterminé, dans quelles situations de motivation il doit être introduit, afin d'être capable à contribuer à la formation de sa propre personnalité. Notre étude expérimentale, réalisée avec 1313 élèves des formes I à VIII, proposait de créer des situations de motivation dans les

activités d'apprentissage des élèves, supposant que l'apprentissage constitue l'activité principale dans la formation de la personnalité de l'enfant.

L'hypothèse de notre recherche est basée sur le fait que chaque élève possède quelques tendances positive non-spécialisées en rapport avec la réalisation de sa personnalité (le besoin de performance, le besoin de compétence, etc.)

Nous avons supposé que la stimulation du succès dans l'activité d'apprendre peut être assurée par l'activation de facteurs de motivation non spécifiés. Ces facteurs de motivation ne peuvent être produits qu'en des situations adéquates qui offrent la possibilité de leur satisfaction. En d'autres termes, nous parlons de situations qui présentent une valeur positive du point de vue de motifs intrinsèque, de situations qui contribuent à la formation de certains motifs, par la mobilisation de facteurs de motivations existants.

Ainsi se sont créées, des situations de motivation de contrôle, de compétition, d'activité, de jeu.

Les résultats de notre recherche dans toutes les situations de motivation créées montrent une différence significative ($p < .01$) en faveur de tous les groupes expérimentaux. Mettant les élèves dans des situations différentes constitue pour l'enseignant un moyen de découvrir la situation qui l'active le plus. Ce n'est que de cette manière que l'enseignant peut respecter les droits de l'élève dans le processus de l'apprentissage.

ALEXANDRU LAZAR was born in 1933. He graduated at the "Babeş-Bolyai" University in Cluj-Napoca, the psychology-pedagogy faculty. At the same university he received an honorary doctorate in 1973 for his scientific work: "Generating Motivational Situations in the Pupils' Activity of Learning". Currently he works at the University Centre and at the Branch of the Roumanian Academy in Tirgu-Mures. His university lectures are connected with: educational psychology, child psychology, the psychology of learning, sport psychology, psychology of creation, infantile neuropsychiatry, work psychology. His scientific works are concentrated on the problems of the psychology of learning, especially on the motivation of learning. The results of his scientific researches have been synthesized in his book: "Motivational Situations Favourable for Scholar Learning" (1975). This work was also published in Hungary in 1978. He is a member of the National Association of Psychology in Roumania and of the World Association for the Advancement of Educational Research.

"Echanger entre élèves qui s'expriment
en langues différentes, signifie s'ap-
porter réciproquement."

H. Marmoz-Vasconcelos & L. Marmoz

LA SCOLARISATION BI-CULTURELLE DES ENFANTS DES TRAVAILLEURS PORTUGAIS IMMIGRES

par

H. MARMOZ-VASCONCELOS & L. MARMOZ

(Université de Caen, France)

1. *L'enseignement portugais en France.*

Certains enfants d'immigrés peuvent bénéficier d'une double formation, d'une double scolarité; c'est le cas, en France, depuis 1971, des enfants de travailleurs venus du Portugal. Deux voies complémentaires de scolarité leur sont ouvertes: l'école française, comme à tous les ressortissants et habitants de ce pays, et l'"école portugaise", une formation organisée par le gouvernement portugais en vue de la préparation au diplôme de la "quarta classe" (fin des études primaires).

Dès 1970 des cours de portugais destinés aux enfants d'immigrés ont été organisés, par une association - l'association nationale des portugais en France - aidée financièrement par l'état portugais; en 1971 le gouvernement portugais s'est engagé davantage dans une telle opération en décidant l'envoi en France d'instituteurs placés sous la responsabilité des consulats. En décembre 1976 fut créée par le gouvernement portugais - secrétariat d'état aux migrations et ministère de l'éducation - une "coordination générale de l'enseignement du portugais en France", organisme d'une forme administrative nouvelle placé auprès de l'Ambassade du Portugal en France et dirigé par un conseiller culturel.

Ce service officiel devait

a) promouvoir et coordonner l'enseignement du portugais au niveau de l'enseignement de base et du secondaire;

- b) centraliser les différents échanges entre les enseignants et les services régionaux ou centraux;
- c) élaborer des propositions.

Au même moment étaient signés les accords franco-portugais du 11 janvier 1977; les deux gouvernements s'engageaient alors "à coopérer dans la recherche d'un équilibre entre les deux cultures en créant les structures qui permettent d'atteindre cet objectif" (art. 29). Ces accords reposaient sur la volonté de faciliter l'accès à la culture française sans nier le rôle de la culture maternelle, en cherchant à les articuler entre elles et à diminuer l'écart, les contradictions entre les deux modes de vie; la culture française est vue comme celle d'une meilleure insertion professionnelle, personnelle et sociale en France, la culture portugaise comme celle des liens, des équilibres familiaux et de la possibilité du retour.

850.000 portugais vivent en France - l'équivalent du dixième de la population restée au pays - parmi eux, environ 270.000 enfants d'âge scolaire. Au cours de l'année scolaire 1977/78, 32.688 élèves d'origine portugaise, sur les 162.180 fréquentant l'école primaire française, purent bénéficier des cours de portugais. Ces cours, dont sont chargés environ 300 enseignants - instituteurs - portugais détachés, "enseignants en mission éducative" dont le service est de 22 h. par semaine, sont organisés dans les écoles françaises sous deux formes principales, celle de "cours parallèles" et celle de "cours intégrés". Les "cours parallèles" sont offerts en dehors des heures de classe habituelles, c'est à dire le mercredi, la samedi après-midi ou les soirs de semaine, après 16 h. 30. Ces cours permettent de densifier l'acquisition de la culture portugaise en y consacrant plusieurs heures (quatre) par semaine, mais représentent pour l'enfant à la fois une surcharge de travail et un "lieu différent", mal intégré à l'enseignement français, qui ne facilite pas l'adaptation pédagogique des deux cultures. Les "cours intégrés"

le sont dans les horaires destinés aux disciplines d'éveil - 3 heures par semaine au plus - . Ils évitent à l'enfant un travail supplémentaire mais lui suppriment une activité importante au niveau même de la prise de conscience des réalités culturelles du pays d'accueil.

L'enfant du travailleur immigré se trouve ainsi pris dans un double cheminement dont l'enjeu est soit la non-qualification, tant en termes d'individu que de producteur, soit l'insertion, c'est à dire, finalement, son droit à une existence libre.

2. L'enfermement.



schéma n° 1

Le premier de ces cheminements part d'une constatation banale: les systèmes de références des milieux qui concernent l'enfant ne sont pas les mêmes; la méconnaissance des normes du milieu d'accueil - aucun accès méthodique n'y aura conduit - sera vécue avec une culpabilité qui ne facilitera ni leur apprentissage, ni la valorisation des normes originelles. Une structure permettant la mise en relation de différentes normes, par là même leur meilleure connaissance réciproque, pourrait aider à détruire cette culpabilité dévalorisante et immobilisatrice.

Les formes générales de la vie sociale déterminent les règles de contact entre différentes cultures ou différents éléments de culture. Un lieu spécifique, l'école portugaise, par exemple, en particulier si elle est ouverte aux parents, peut permettre l'expérimentation de formes nouvelles, plus satisfaisantes, de contact. Les tensions, simples formes particulières de contact, peuvent être relativisées par de telles relations nouvelles et leur étude.

L'éloignement culturel des enfants, tant vis à vis de la culture d'origine que de la culture d'accueil, explicable par un isolement social de fait et marqué par un manque de références, peut être réduit dans la mesure où l'école spécifique, en réduisant la distance à la culture d'origine, apporte références concrètes et appui prouvé.

Les difficultés des enfants naissent d'abord de l'insuffisance de maîtrise des langages de l'une ou l'autre culture; de toute façon pauvre vis à vis des contenus culturels de base, il se trouve en toute insécurité dans l'école française; l'école portugaise en voulant opérer un rétablissement, une réidentification à des langages précis reconforte et rend plus apte à acquérir d'autres langages même si leur précision, devenue possible, les faits apparaître différents de ceux initialement acquis.

Deux opérations, d'apparence volontariste, sont en effet la source de mécomptes des enfants d'immigrés: la négation de la

culture d'origine, liée, par exemple, aux difficultés de la relation entre le sujet et sa famille et à la dénonciation de cette culture comme responsable d'une situation de vie parfois difficile, peut être oubliée lorsque l'école portugaise n'est pas imposée comme une épreuve supplémentaire et est bien vécue comme un lieu de reconnaissance de soi-même et des ses proches; par là même la culture d'accueil, perçue comme non dévastatrice, pourra être plus facilement acceptée. A condition toutefois que des faits de répression culturelle, acclamant partout la primauté d'une culture sur les autres, voire leur négation, leur interdiction, ou leur travestissement, ne l'empêchent pas.

De cette répression culturelle courante naît en effet la marginalisation, qui l'engrosse et la motive à nouveau; l'accueil est refusé au sujet qui devient rejeté de ses pôles possibles d'accrochage, la société d'"accueil", la famille, sans qu'il ait la possibilité de déboucher ailleurs. Une formation spécifique, isolée et isolante risquerait, sous couleur d'apporter quelques éléments d'une culture devenue étrangère, de n'être qu'un moment de plus dans cette marginalisation. Elle consacrerait alors la non-qualification de l'enfant d'immigré, non qualification habituellement attestée au plan de la formation professionnelle et développée là en tant que non qualification en tant même que personne.

9. Vers l'insertion.

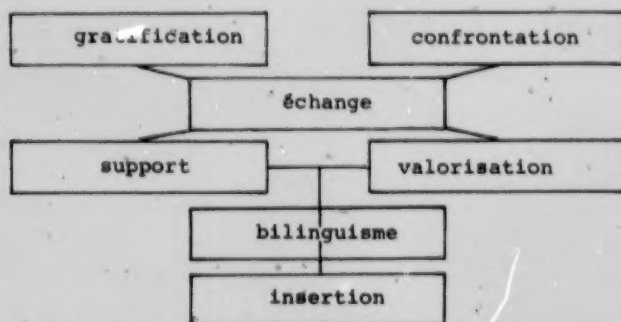


schéma n° 2

L'offre d'un enseignement dans la langue d'origine de la famille de l'enfant peut apparaître comme une gratification elle-même gratifiante; l'originalité potentielle de l'enfant est reconnue, peut être précisée et l'enrichit; on reconnaît au porteur ultérieur de l'originalité perçue comme positive le droit à la diffuser, à moins que cette offre d'enseignement ne se fasse dans un enfermement de l'enfant avec ses autres identiques, en une originalité mal comprise, par là même non diffusée, et, finalement, dominée et refermée.

C'est dans une confrontation que cette gratification pourra réellement se concrétiser: confrontation tant interne au sujet qu'externée, elle naît du seul fait qu'est posée et montrée l'existence à l'intérieur d'un milieu d'une culture particulière; cette confrontation est utile à l'enfant si on lui donne vraiment les moyens d'y participer, s'il peut s'y "responsabiliser".

Une telle participation relève finalement d'un échange entre les individus responsables de leur culture. L'échange entre les enfants sera facilité si est identifiable par chacun ce qu'il peut attendre de l'autre et si le climat général permet l'opération. Echanger entre "élèves portugais" et "élèves français", cela signifie s'apporter réciproquement; l'apport français est paradoxalement peut être plus difficile à préciser si l'on ne veut pas tomber dans quelque charité culturelle.

Par ces apports naissent et se concrétisent des supports à l'expression des individualités, les motivent aussi; l'échange engendre une possibilité de structures utiles, il donne aussi autorité, appui et peut être un signe de respect.

La valorisation qui s'ensuit se fait par le biais de l'accès à une culture propre; elle est celle des personnes qui en deviennent les maîtres. Paradoxalement la culture étrangère, qui n'est pas de consommation courante, pourrait être plus valorisée que la culture d'accueil; cela pourrait engendrer un refus d'une nouvelle hégémonie et limiter les échanges.

L'école portugaise conduit en particulier à la maîtrise de la langue portugaise: s'adressant à des enfants qui par ailleurs fréquentent normalement l'école française, elle les conduit, ou pourrait les conduire, à un bilinguisme, à une maîtrise de deux langues qui, facilitant celle de deux cultures, peut être le signe de leur insertion originale dans la société qu'ils choisiront. La valorisation qui leur a été reconnue, le bilinguisme qui leur en ouvre matériellement la possibilité, leur donnent droit à leur originalité. Leur insertion apparaît alors comme le but ultime, enrichissant tant pour l'individu que pour les pays, à la différence d'une assimilation dévoratrice des richesses particulières ou du rejet triste et habituel.

BIBLIOGRAPHIE SUCCINCTE:

- "Adolescents immigrés", dans *Migrants-Formation*, B.E.L.C., Paris, 1978
- Centre International de l'enfance, *Les enfants des travailleurs migrants en Europe*, Editions Sociales Françaises, Paris, 1974
- Chevallier (M.), *méthodes de recherche des causes de migrations: approches par le comportement des migrants*, IVème colloque national de démographie du C.N.R.S., Caen, 1973
- Conseil de l'Europe, *Actes de la conférence ad hoc sur l'éducation des migrants*, Centre de documentation pour l'éducation en Europe, Strasbourg, 1974
- Grimault (J.-A.), Isabelle (J.-H.), *analyse du rapport entre la motivation à l'apprentissage du portugais et les liens entretenus avec le Portugal*, non publié, Institut des Sciences de l'Education, Caen, 1978
- Isambert-Jamati (V.), "Les handicaps socio-culturels et leurs remèdes pédagogiques", dans A.I.S.E., *actes du VIème congrès international des sciences de l'éducation*, Epi'éd., Paris, 1976
- Montvalon (R. de), *Les aspirations des jeunes travailleurs migrants en Europe Occidentale*, Etudes et documents d'éducation n° 21, UNESCO, Paris, 1975
- Neves (M.H.), "Les problèmes et méthodes d'une éducation inter-culturelle dans le milieu des travailleurs migrants portugais de la région parisienne", in *développement et civilisations*, N° 52-3, avril-sept. 1973, I.R.F.E.D., Paris

- Neves (M.H.), *la dynamique d'éducation interculturelle et les enfants des travailleurs migrants*, I.R.F.E.D., Paris, 1975
- Py (B.), *les enfants de travailleurs migrants et la langue du pays d'origine*, Université de Neuchâtel/centre Suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation, Aarau, 1976
- *Questions réponses sur la scolarisation des enfants de travailleurs migrants*, Editions Sociales Françaises, Paris, 1976
- UNESCO, *L'éducation des travailleurs migrants et de leurs familles*, études et documents d'éducation n° 27, Paris, 1976
- Vasquez (A.), Richard (G.), *problemas de adaptación de los hijos de refugiados del cono sur de américa latina en francia*, la Cimade, Paris

SUMMARY

The bi-cultural scolarisation of the children of Portuguese immigrant workers.

Since 1972 Portuguese immigrant children in France have benefited by a double scolarization: on the one hand, that offered to all French subjects and inhabitants, on the other hand, that organized by the Portuguese government in view of the preparation for the "quarta classe" diploma.

In our paper we try to obtain a better understanding of the psychosocial effects of this double formation and to determine the bases of their evolution. Particularly, by looking for indicators of dependence and cultural dynamics we try to measure the utility of the formation offered by the native country and its possible repercussions on the future of the child.

H. MARMOZ-VASCONCELOS, sociologue, spécialiste des problèmes de transferts culturels. Présidente de l'Association "Culture et Langues Portugais".

L. MARMOZ, docteur ès sciences de l'éducation, ancien professeur coopérant à l'Université du Québec, enseigne depuis 1971 à l'Institut des Sciences de l'Education de l'Université de Caen; également chargé de cours de sociologie de l'éducation à l'Université Paris X-Nanterre.

"L'éducation implique un développement de la personne dans sa dimension individuelle et sociale et ce développement s'enracine fondamentalement dans l'enfance."

N. Martínez Martín

CRISE DANS L'ENFANCE

par

M. MARTINEZ MARTIN

(Dpto. Pedagogia Sistemática, Universidad de Barcelona, España)

1.

Selon l'Annuaire Statistique de l'UNESCO de l'année 1975, il y avait en Amérique Latine plus de cinquante et un millions d'enfants qui, joints aux trois cents vingt-sept millions d'Asie, formaient un total de presque un dixième de la population mondiale. On calcule qu'il existe dans le monde 765 millions d'enfants âgés de moins de six ans, dont seulement quarante millions fréquentent les écoles et les centres pré-scolaires. Nous savons aussi que précisément ces années pré-scolaires sont les années les plus importantes pour la formation de la personne et que c'est précisément durant cette époque que l'enfant commence ce procès d'assimilation fondamental qui lui enseignera à vivre. Dans une étude récente de la O.I.T., on signalait qu'on avait compté plus de cinquante deux millions d'enfants âgés de moins de quinze ans qui travaillent dans les campagnes, d'autres dans des entreprises familiales sans aucune forme de rémunération; la plupart sont exploités, sont exposés à des dangers, travaillent de longues heures par jour, quelquefois en état de dénutrition, dans des milieux congestionnés, mal éclairés, et insuffisamment aérés. Il faut ajouter à tout cela qu'il existe de nombreux pays qui au moment d'effectuer le recensement excluent automatiquement les enfants âgés de moins de quinze ans alors qu'en réalité ceux-ci remplissent les tâches d'apprenti et de domestique peu rémunérées et sans aucune sorte de sécurité.

Dans les vingt dernières années, la situation mondiale de la population enfantine s'est notablement améliorée étant

onné l'état lamentable d'où elle vient mais on doit constater qu'elle reste toujours très déficitaire, spécialement dans les pays du tiers monde. Il n'est pas nécessaire de rapporter ici la situation sa-
itaire d'une grande partie de ce secteur à la fois sans
éfense qu'est la population enfantine, ni la triste image que
otre société adulte offre aux enfants alors que parallèlement à des
éclarations Universelles régionales et locales sur les droits
umains, elle n'est pas capable de se libérer de la terreur, ni
'arriver à un accord efficace sur le désarmement.

Récemment l'investigatrice Swadesh Rana, de l'Institut d'Etudes
t d'Analyses sur la Défense de Nueva Delhi, et spécialiste en re-
ations internationales, en problèmes du désarmement et de la paix,
ndiquait que notre monde est en train de dépenser plus de 400.000
illions de dollars par an en armement. Nous pouvons détruire déjà
'humanité entière et même ainsi nous continuons à nous armer tou-
ours davantage. Nous pourrions investir ces dollars à doubler
e PNB de plus de la moitié des pays en voie de développement et
ous l'investissons dans l'achat de tanks, réacteurs et destruc-
eurs. Depuis 1932 plus de soixante-dix accords et résolutions
ur le désarmement ont été signés, eux tous parfaitement rédigés
ais également inutiles.

Il est évident que la défense de la sécurité nationale est un
ntérêt légitime, mais cet intérêt signifie à la fois le plus
rand obstacle pour le désarmement. Quand ces frontières nationa-
es s'étendent et dépassent les limites géographiques pour inclure
a protection de valeurs politiques - dans la plupart des occasions
ondamentalement économiques - les gouvernements de ces états ou
ions d'états n'arrêtent pas leurs programmes d'armement, mais
ien au contraire, commencent leurs préparatifs en fonction d'une
ctivité militaire plus loin de leur frontières.

Nous savons qu'il existe un déficit d'écoles, d'assistance mé-
icale, de conditions de l'environnement qui permettent une vie
umaine minimement digne...

Et néanmoins on investit un demi-million de dollars dans l'achat
'un tank, alors que cet argent serait suffisant pour équiper

cinq-cent-vingt salles avec trente élèves d'enseignement primaire dans chacune d'elles. On a besoin de pharmacies rurales et avec l'argent que permettrait d'en créer quarante mille, on fabrique un réacteur de chasse. Le prix d'un destructeur est de cent millions et avec cette somme nous pourrions électrifier treize villes et dix-neuf zones rurales avec une population de neuf millions.

Mais, ce ne sont pas les chiffres qui doivent nous faire penser à ce qu'il y a d'inadéquat dans la dépense publique, mais la signification du concept "éducation".

Quel est le sens de la Déclaration des Droits de l'Homme, de celle des Droits de l'Enfant, si le premier droit fondamental, qui est celui de la liberté contre la peur, n'existe pas? Swadesh Rana signale à juste titre que le désarmement est nécessaire parce que la carrière de l'armement engendre la peur.

Tous ces problèmes, unis aux problèmes typiques et caractéristiques pour les pays industrialisés comme par exemple, la contamination, l'excès d'information et le manque d'une échelle de valeurs utile à notre moment historique, font du monde dans lequel nous vivons un monde enfoncé dans la contradiction, un monde tendu, générateur de violence, agressivité, insécurité, et même promoteur de l'armement lui-même.

Cependant nous sommes conscients de la responsabilité au niveau individuel et collectif vis-à-vis de notre entourage, et pour cela nous proclamons et nous défendons des droits de l'homme et spécialement maintenant les droits de l'enfant.

2.

Cependant l'objet de cet article n'est pas celui de m'étendre sur les aspects que je viens de commenter. Je prétends centrer mon attention, non pas sur les enfants mal scolarisés, mal soignés et même maltraités par la société, mais sur ces enfants qui habitent les pays développés, qui sont entourés d'attentions suffisantes leur permettant de vivre comme des êtres humains, mais qui à

à fois ne reçoivent pas cette qualité de vie qui permet le parfait développement de leur personnalité. Quand nous parlons de la Déclaration des Droits Universels de l'Enfant, il nous semble que nous parlons des enfants du Tiers Monde. Cependant, il existe des millions d'enfants qui vivent dans des pays développés qui sont alimentés, soignés médicalement et scolarisés, mais qui reçoivent une éducation qui ne favorise nullement leur développement psychologique, social et culturel.

Le principe numéro sept de la Déclaration des Droits de l'Enfant proclame comme principe directeur de toute éducation, l'intérêt supérieur de l'enfant. Le principe six exige le besoin d'affection, et de sécurité morale et matérielle pour que la personnalité de l'enfant puisse se développer d'une façon pleine et harmonieuse.

Il est évident qu'en réalité l'enfance-même n'est pas toujours d'accord avec les déclarations des principes cités. C'est parfois la famille la première coupable du non accomplissement de ces principes, c'est parfois l'éducation elle-même qui est la responsable de ces infractions.

Je crois que nous pouvons accepter que notre société développée, technologique et apparemment libre est en crise et que cette crise n'est pas seulement patrimoine de la société adulte, mais aussi participée par les enfants.

Il existe donc une grave crise dans l'enfance même, provoquée par la société adulte et non résolue par les responsables de l'éducation.

Il faut comprendre le terme crise dans son authentique dimension. Nous parlons de crise chaque fois que nous sommes dans une situation dont nous ne pouvons pas résoudre les problèmes si ce n'est qu'en créant une nouvelle dimension qui restructure la situation et la rend plus compréhensible et moins critique. Crise signifie résolution, il n'y a pas de crise de l'enfance ni de l'éducation; il y a une crise dans l'enfance et dans l'éducation. Crise c'est un niveau de plus, un échelon comme n'importe quel

autre dans un procès de développement et d'évolution, mais un échelon qui d'une certaine façon permet d'être considéré comme une frontière entre deux différentes situations.

Le terme crise n'est pas en lui-même péjoratif, cependant il s'associe parfois à d'autres termes comme insécurité, manque de références et de règles et on en fait un concept inquiétant.

Nous voulons comprendre le concept "crise" comme synonyme de préambule à une nouvelle situation qui dépasse l'antérieure. Dans ce sens la crise est positive et nécessaire pour l'évolution de n'importe quel système et pour sa continuelle optimisation.

Cependant, une crise continue conduit à une désintégration du système, à son incapacité de développement, à l'accroissement constante d'entropie, et en définitive au chaos. Il faut que la crise soit suivie d'une situation garantie d'un minimum de stabilité afin que de cette façon et en fonction de celle-ci il se produise un nouveau moment d'insuffisance et une nouvelle crise qui donne lieu à des situations nouvelles.

A mon avis, l'éducation se conduit en provoquant et en surmontant des crises, parce que crise signifie maturation et l'éducation ne prétend rien d'autre que la progressive maturation des hommes.

Le problème réside dans le fait que l'éducation provoque des crises dans la personne et qu'elle ne lui fournit pas en même temps les moyens pour les surmonter. Et c'est là malheureusement l'erreur dans laquelle tombent certaines pratiques et théories pédagogiques, auxquelles s'inspirent et en fonction desquelles agissent certains parents et éducateurs.

3.

Essayer de résumer en peu de mots le panorama des différentes conceptions théoriques sur l'éducation, est une tâche difficile, complexe et susceptible d'erreurs.

Néanmoins il me paraît nécessaire dans ce travail de citer certains auteurs et exposés qui par leur tentative de synthèse nous présentent une certaine classification philosophique-théorique pédagogique, valable comme point de départ pour une réflexion et une étude ultérieure.

Dans ce sens Nassif, Agazzi et Suchodolski, entre autres ont élaboré des schémas conceptuels qui permettent une classification du genre commenté antérieurement. Récemment le Prof. Octavi Fullat, de l'Université Autonome de Barcelone, a présenté un recueil de ces exposés et a élaboré un exposé original dont je me sers comme base pour les paragraphes suivants.

On a classifié parfois les mouvements pédagogiques en pédagogies de l'essence et de l'existence, mais dans les deux cas on a toujours fait une référence à la non existence de pédagogies homogènes liées à une position philosophique concrète. Ainsi, par exemple, ni le marxisme possède une pédagogie univoque, ni le christianisme a donné lieu à un système cohérent et unique. Il existe une pluralité de courants pédagogiques qui peuvent s'inscrire dans ces différents mouvements philosophiques, mais qui en aucun moment ne peuvent se concevoir comme patrimoine de l'un d'eux. Et plus encore, dans la plupart des cas un mouvement pédagogique déterminé est influencé par différents points de vues philosophiques, à partir desquels il forge un modèle d'homme, une conception anthropologique qui la rend sienne. Ce qui de toute façon est incontestable c'est que chaque théorie de l'éducation part d'un modèle d'homme qui dirige toute sa stratégie méthodologique et qui est la pierre angulaire de son axiologie. Si, comme il a été dit, nous acceptons que la pédagogie dans les trois derniers siècles s'est étendue d'un pédagogisme à un intégrationisme, en passant par une longue période de païdocentrisme, il est évident de conclure que ces trois grandes périodes correspondent aux trois grands modèles ou schémas anthropologiques. Dans la pédagogie contemporaine nous pouvons constater comment les différentes théories éducatives sont axées également sur des différentes conceptions anthropologiques et comment celles-ci partent de deux perspectives différentes. Les unes concentrent leur action sur les projets ou idées, et les autres sur les faits individuels ou

collectifs. Elles se situent donc dans une perspective qui permet de les classer de façon générique en pédagogies de l'essence et pédagogies de l'existence.

Si on compare les différents auteurs, on peut distinguer sept grands groupes de théories de l'éducation, parmi lesquelles il y a des théories qui ont donné lieu à des modèles pédagogiques concrets et spécifiques et des théories qui ont inspiré le labeur éducatif de grands pédagogues sans que pour cela ils se soient constitués comme des modèles éducatifs en soi.

Ces exposés théoriques sur l'éducation ne se concentrent pas tous sur le modèle de l'homme que l'on prétend former, ni sur la méthodologie à utiliser, ni sur les relations entre maître et élève. Ce sont des exposés pédagogiques qui selon les anthropologies philosophiques incidentelles en elles, analysent les aspects qui depuis cette perspective configurent une théorie de l'éducation. Il n'existe donc pas de positions différentes devant des sujets communs, mais des exposés originaux devant ces aspects-là qui selon chaque perspective anthropologique profilent un modèle éducatif.

Dans ce sens on peut considérer un premier groupe de théories éducatives concentré sur une conception de l'homme qui surpasse le temps historique, qui le considère presque parfait et qui est le but de toute action pédagogique. Cette position néo-scolastique, néo-idéaliste, spiritualiste et phénoménologique, donne lieu à des théories pédagogiques de caractère essentialiste.

Contrairement à ce groupe, il existe d'autres théories éducatives qui en partant d'une conception anarchiste de l'homme, donnent lieu à des exposés anti-institutionnels et anti-scolaires, comme le sont ceux de Reimer, Illich, Goodman, etc. Ce second groupe de théories prend son point de départ auprès des anthropologies philosophiques de caractère anarchiste, utopique et socialiste, et établit ainsi un modèle d'homme nettement différencié du premier. Suivant le même objectif notamment de formuler des théories pédagogiques centrées sur les idées ou projets que l'éducation doit aborder pour sauver l'être humain de ce monde tel

qu'il se présente à nos jours et lui permettre d'en construire un nouveau, tenant compte de la considération historique et la considération anarchiste, il surgit une position nouvelle basée sur les anthropologies freudiennes, liés ou non au freudo-marxisme ou aux mouvements antipsychiatriques et qui collaborent avec le point de vue anarchiste, et qui donne lieu à un groupe nouveau de théories éducatives à caractère libertin, d'auto-gestion et anti-autoritaire, comme e.a. les modèles éducatifs de Tolstol, Neill, Lobrot, Rogers, Ferrer Guardia.

Ce premier bloc de théories pédagogiques nient ce monde et recherchent à le transformer en un monde nouveau, où l'homme est seul maître et seigneur. Ce qui est, à peu d'importance, ce qui compte, c'est ce qui devrait être. Il ne s'agit pas d'améliorer ce qui existe déjà, mais de créer quelque chose de nouveau, l'idéal; l'éducation ne doit pas se faire en accord avec la réalité, mais en fonction d'un monde nouveau.

Après de ce premier bloc de théories de l'éducation il y en a un autre qui se centre sur les faits et abandonne projets et des idées. Depuis cette perspective on peut considérer les théories qui ont donné lieu à des modèles éducatifs, comme par exemple, le "Plan Dalton", le "Système Winnetka", les mouvements de l'enseignement programmé, celles des machines d'enseignement, et aux études e.a. de McLuhan, Dottrens, etc. Ce sont des positions qui à partir d'une anthropologie néo-positiviste, structuraliste et scientiste ont donné lieu à des théories centrées sur la technologie et la méthodologie, en abandonnant ainsi des questions, comme la créativité, les problèmes axiologiques de l'éducation et le modèle de l'homme qu'il prétend forger. Ces mouvements éducatifs se sont caractérisés parfois comme des modèles éducatifs centrés sur la reproduction technologique que le système implique, ils sont liés aux grands courants rattachés aux points de vue associacionistes et conductistes de l'apprentissage et ils conçoivent l'éducation comme l'action qui tend à la reproduction de connaissances, d'habitudes et de techniques. Au vingtième siècle, ou plutôt vers la fin du dix-neuvième, surgit le mouvement de la Nouvelle Education qui, avec Dewey, Decroly,

Montessori et Kerschensteiner, modifient l'orientation du travail pédagogique. L'enseignement, l'éducation en tant que reproductrice de connaissances, habitudes, et attitudes, ont donné lieu à un nouveau type d'éducation qui considère l'intérêt, la spontanéité et la liberté de l'enfant comme supérieur à l'effort du savoir intellectuel et l'autorité du maître. L'enfant n'est pas apprenti d'homme c'est une personne. La Nouvelle Education, groupe un ensemble de modèles éducatifs, comme ceux de Decroly, Montessori, Ferrière, Claparède, Rosa Sensat, Alexandre Gali, Bardina, etc. dans lesquels on peut trouver une série de caractéristiques communes: l'importance donnée à la coopération passe devant l'acquisition de la compétence, la confiance dans la valeur pratique est plus importante que les connaissances elles-mêmes, les méthodes de solution des problèmes, considérées comme but essentiel de l'éducation, la réponse aux demandes des élèves. En résumé, cette orientation conçoit l'école non comme une préparation pour la vie mais comme la vie en soi. Le mouvement anthropologique qu'inspire ce groupe de théories de l'éducation et de pratiques pédagogiques connues sous le nom de la Nouvelle Education, se base sur un concept positiviste de l'homme, un concept qui s'inspire à la fois d'attitudes de signe pragmatique, libéral, empiriste et à l'occasion existentialiste. Cette conception émane entre autres de Comenius, Herbart, Rousseau et Pestalozzi. Dans cette optique existentielle, dans lequel nous avons inclu les mouvements technologiques et ceux qui sont propres à l'Education Nouvelle, il existe deux autres grands mouvements qui, avec le but primordial de transformation du monde, sont déduits de conceptions anthropologiques différentes et donnent lieu d'une part aux théories pédagogiques personnalistes et d'autre part aux théories socialistes et communistes de l'éducation.

Le premier de ces mouvements part d'une conception existentialiste et personnaliste et il se concrétise dans les modèles pédagogiques de Freire, Ecole de Barbiana, etc. et dans les conceptions pédagogiques e.a. des catalans Xirau et Pallach. Le second de ces mouvements part d'une conception communiste, est formé à travers d'une anthropologie philosophique marxiste et donne lieu aux théories que l'on peut retrouver e.a. dans les modèles éducatifs de Makarenko, Blonski, Mao et Snyders.

4.

Avec ce qui vient d'être exposé j'ai prétendu démontrer d'une façon concise la perspective que les différentes théories de l'éducation présentent dans le mouvement pédagogique contemporain. Mon objectif maintenant est de réfléchir au sujet des groupes de théories pédagogiques pour en déduire les deux grands exposés contraires qui encadrent l'activité pédagogique actuelle. Ces deux exposés sont en opposition, ce sont des exposés, à mon avis, extrêmes qui signifient un attentat aux droits fondamentaux de l'enfant. Ces deux conceptions du travail pédagogique se sont distinguées parfois comme pédagogie traditionnelle et pédagogie moderne. Sans entrer dans une discussion au sujet des termes, je veux les utiliser en acceptant au long de cet article leur validité sémantique, pour des raisons diverses que je ne crois pas opportun d'en faire ici une analyse.

Je m'en tiens à décrire de façon brève les caractéristiques de ces deux types de travail pédagogique pour passer ensuite à une formulation personnelle qui tient compte des différents points de vue, mais qui en même temps voudrait les dépasser et voudrait signifier une contribution à une pédagogie qui s'occupe surtout de l'équilibre de la personnalité enfantine.

Le modèle traditionnel conçoit l'enfant comme un apprenti d'adulte. C'est pourquoi il n'accepte pas la critique ni met en doute l'autorité du maître ou des parents. De son côté le modèle moderne essaye de situer l'enfant et son éducateur au même niveau, il cherche une relation de compréhension et d'affection, il renonce à l'exercice de l'autorité du côté de l'adulte et affronte continuellement l'enfant avec sa propre personnalité.

Dans le milieu scolaire, le modèle traditionnel ne considère pas les intérêts ni les inquiétudes de l'élève et exige de lui une totale acceptation, sans discussion possible. Entre temps, le modèle moderne centre son action pédagogique sur l'initiative des élèves et est en fonction, exclusive, de leurs propres intérêts et désirs.

La méthodologie du système traditionnel se centre sur des techniques didactiques qui ne tiennent pas compte, ni du rythme d'apprentissage, ni des difficultés de l'enfant, tandis que le système moderne se veut essentiellement un enseignement individualisé.

Le modèle traditionnel poursuit le maintien de la discipline, tandis que le modèle moderne se distancie de la discipline.

Le modèle traditionnel envisage presque exclusivement la compétence, tandis que le modèle moderne cherche surtout à obtenir quelquefois la participation de l'élève sans un plan préconçu d'apprentissage ni d'objectifs établis à atteindre.

En résumé, le système traditionnel crée plutôt la passivité, le manque d'esprit critique et provoque, en définitive, des réactions de soumission ou de révolte, vis-à-vis du système. De son côté, le système que nous sommes convenu d'appeler "moderne" poursuit un développement libre de la personnalité, en supposant que de nature l'être humain va respecter autrui et sera capable d'acquiescer un niveau de responsabilité individuel et social élevé. En définitive, il crée un modèle d'adulte inadapté à la société réelle.

Il est évident que ces deux points de vue sont négatifs pour la réussite d'un développement équilibré de la personnalité enfantine. Le premier, parce que son autoritarisme, sa discipline et ses systèmes répressifs empêchent une attitude critique, nécessaire, soit personnelle soit individuelle, et qui cependant sont considérés depuis les premières années de la vie comme fondamentales dans le développement de l'enfant. Le second point de vue conçoit l'enfant comme s'il s'agissait d'un être adulte, il élude toute responsabilité et oublie que la tâche pédagogique implique une action de guidance, d'orientation et d'aide.

Si nous considérons que toute personnalité enfantine évolue avec équilibre à condition qu'il y ait une ambiance de sécurité, d'acceptation et d'affection, nous devons conclure que les deux points de vue antérieurs signifient un attentat au développement

psychologique normal de l'enfant. Le premier, parce que non seulement il n'accepte pas l'enfant tel qu'il est, mais encore qu'il nie dans son travail éducatif l'intérêt de l'enfant et crée une ambiance de crainte et de châtiment qui empêchent le développement affectif. Le second parce que avec son unique préoccupation de satisfaire les désirs de l'enfant, il oublie que l'enfant, bien qu'il ne le demande pas, a besoin d'une ambiance de sécurité, de schémas de référence qui lui permettent de se sentir sûr et qui à la fois sont suffisamment flexibles pour qu'il puisse se révolter contre eux et petit à petit commencer à construire ses règles propres.

Seulement si nous acceptons l'enfant tel qu'il est, si nous créons un milieu affectif et si nous agissons en fonction de modèles ou de l'échelle des valeurs avec cohérence interne, nous offrons à l'enfant l'image adulte et équilibrée dont il a besoin pour son parfait développement.

L'éducation implique un développement de la personne dans sa dimension individuelle et sociale et ce développement s'enracine fondamentalement dans l'enfance. L'éducation doit être comprise, non seulement comme un simple apprentissage d'habitudes, idéaux et savoirs, mais comme un apprentissage supérieur, qui conduit à une modification du milieu et de la personne, dans le sens d'une évolution optimalisante et ascendante. Il s'agit donc de former dans l'enfant une autre dimension supérieure, qui ne peut seulement être atteinte que si l'on favorise l'esprit critique, celui de l'intériorisation et celui de la créativité. Une attitude éducative qui dépasse les points de vue commentés antérieurement s'impose. Cette attitude peut s'effectuer depuis les perspectives d'une Pédagogie Cybernétique, encadrée dans une Théorie de Systèmes, dans le sens de la "Théorie Générale des Systèmes". Une optique de ce type centrée sur les systèmes dynamiques, nous permet de formuler quelques questions essentielles au sujet de ce thème.

L'enfant apprend et acquiert de l'expérience. Pour cela, il est autonome. Mais en plus de cet apprentissage, biologique, il existe un autre niveau d'apprentissage, qui rend l'adaptation plus

complexe. Cet apprentissage éducatif suppose l'acquisition d'habitudes, la nécessité de motivation, la disponibilité cognitive, la spontanéité dans les actes, et comme nous le dit le Prof. A. Sanvisens "la possession d'un univers expressif, sémantique et transmissif qui permette, dans ses niveaux les plus élevés, l'autodétermination et l'adaptation aux modèles socio-culturels".

Si nous voulons surmonter cette crise dans l'enfance, fruit de l'action pédagogique erronée de notre société, nous devons considérer l'éducation comme un système. L'éducateur joue le rôle de modulateur et de contrôleur qui complète l'action auto-régulatrice de l'enfant, principal élément du système. La tâche de l'éducateur est celle de guide et d'aide dans le processus actif du système de l'éducation. Le processus de l'éducation est de type informatif et de contrôle, par conséquent un processus d'optimisation. Maintenant, un haut niveau de contrôle et de régulation suppose une adaptation. Ainsi, l'enfant doit se situer dans son milieu, être conscient de lui-même, de ses limitations et accepter ses frustrations, mais l'enfant, lui-même, doit influencer le milieu en le transformant. L'éducation, en tant que développement et projet, conjugue l'adaptation avec la projection. Pour cela il ne s'agit pas d'une simple adaptation, modèle traditionnel, ni d'une simple projection, modèle moderne, il s'agit d'une optimisation adaptative et évolutive, c'est-à-dire d'un processus qui ajoute à la simple adaptation une dimension supérieure, qui va rompre avec les modèles et schémas reçus, pour en créer de nouveaux en fonction desquels le processus continuera.

Une éducation qui respecte l'enfant est celle qui lui présente le monde tel qu'il est, permet une adaptation de l'enfant au milieu et fomenté une projection de l'enfant individuelle, sociale et critique. Dans ce sens, le maître, en tant que liaison entre la famille et la société, doit exercer une influence sur l'enfant qui permet un développement équilibré de sa personnalité, et ne peut nullement créer un milieu artificiel, utopique, ni envisager exclusivement de conformer l'enfant aux modèles et valeurs en vigueur dans la société. L'éducation enfantine doit impliquer un travail intellectuel et doit permettre d'apprendre à se communiquer avec autrui, à travers la coexistence, et avec les choses à

travers le travail. Le maître doit offrir à l'élève une personnalité adulte, cohérente, équilibrée, objective et ferme. Son rôle est directif et démocratique et doit être en fonction du développement évolutif de l'enfant et accessible à ses nécessités et inquiétudes.

En résumé, notre tâche est très complexe et difficile.

Mais si nous sommes conscients que notre rôle dans l'éducation de l'enfance est celui de procurer la formation de personnes équilibrées, autosuffisantes, avec un sens de solidarité critique mais objective, conscients de la réalité quelque soit le lieu ou la situation dans lequel elles se trouvent, et que leur fonction est de la transformer, nous pourrons agir pédagogiquement, créer un climat de liberté, de discipline et formellement valable, qui permet le développement équilibré de la personnalité enfantine.

REFERENCES:

- Agazzi, A. *Historia de la Filosofía y de la Pedagogía*. Alicante, Marfil, 1971.
- Fullat, O. *Filosofías de la Educación*. Barcelona, Ediciones CEAC, 1978.
- Nassif, R. *Pedagogía General*. Buenos Aires, Kapelusz, 1958.
- SuchoGolski, B. *Tratado de Pedagogía*. Barcelona, Ediciones Península, 1971.
- Sanvisens, A. *Cibernética del Aprendizaje*. Actas del VI Congreso Nacional de Pedagogía. Madrid, C.S.I.C., Noviembre 1976.
- Seminario de Pedagogía de Valencia. *Por una reforma democrática de la enseñanza*. Valencia, Avance, 1975.

SUMMARY

Crisis in infancy.

The article begins with a study of an actual and world-wide situation making reference to the most serious problems within the sanitary, educational and social field which is suffered by

this independent and at the same time numerous sector of the world's population. Later on the crisis concept is analyzed and the problem of the variety of educational theories which affects the scholastic infancy. By an approximation study of the different pedagogical currents we are able to compare the two important theoretical situations facing the actual education. Basic elements for a psychological and equilibrated development in the infancy are shown and at the same time education is considered as an open system. The "Rights of the Child" are analyzed and the pedagogical currents are critically studied and are considered to be traditional and modern in order to begin an analysis of a superior educational theory for both, which, looking at it from the formal level, this open system is supported in the best possible way. Concepts of the General Theory of the Systems and the Cybernetics are the elements which form the perspective of this short study.

MIGUEL MARTINEZ MARTIN est né à Barcelone en 1951. Etudes supérieures de pédagogie à l'Université de Barcelone dont il est professeur actuellement. Il obtint le Prix Extraordinaire dans son grade de licencié, l'année 1975 et le Prix National de l'année 1976. Depuis l'année 1973 il a des bourses diverses de recherche et en ce moment il est en train de terminer sa thèse doctorale sous la direction du Prof. Dr. Alejandro Sanvisens, professeur ordinaire et chef du Departament de Pedagogia Sistemática de l'Université de Barcelone. Il a de l'expérience de l'enseignement à différents niveaux, ainsi qu'à la direction d'établissements éducatifs.

"Les parents d'élèves ignorent la science d'observer les aptitudes réelles de leurs enfants, même quand un système d'écoles spéciales visant la culture des aptitudes précoces offrent des possibilités précises d'orientation professionnelle."

D. Muster

LE TERRAIN APTITUDINAL - CONCEPT ET SCHEMA EN VUE D'ASSURER A L'ENFANT UNE ORIENTATION PROFESSIONNELLE COMPETANTE ET OPTIMALE

par

D. MUSTER

(Institut central de perfectionnement des enseignants, Bucarest, Roumanie)

Sommaire: 1. Nécessité d'une formation scolaire et professionnelle conforme à la dotation originale et originelle de l'enfant, d'une considération de ses aptitudes professionnelles, en vue de son insertion sociale heureuse. 2. Les aptitudes - un diagnostic difficile. 3. Le concept de "terrain génétique" ou de "groupe moleculaire" simplifié, en Médecine, l'élaboration du diagnostic. 4. Le concept de "terrain aptitudinal" et le schéma des "terrains aptitudinaux" dans la méthodologie de l'orientation professionnelle. 5. L'apport du concept de "terrain aptitudinal" dans l'élaboration du diagnostic d'orientation professionnelle.

1. L'objectif essentiel de l'école, tel que la Pédagogie contemporaine, dans son acception sociale, le présente généralement, est de réaliser l'insertion de l'élève/étudiant dans la société¹. Nous considérons d'autant plus opportun à l'occasion de l'année de l'enfant de souligner encore plus nettement que cette intégration doit être envisagée d'avance pour lui assurer le bonheur, et par cela même de lui permettre le plein épanouissement de ses capacités, conformément à sa nature originale et originelle. C'en est d'ailleurs une constatation importante d'une des plus récentes oeuvres pédagogiques d'ample perspective internationale, *Apprendre à être*, publiée par l'Unesco: on y affirme que, parmi les constantes "en bonne place" de la personne humaine, figure "sa recherche d'un bonheur identifié non pas à la satisfaction de ses appétits élémentaires, mais à la réalisation concrète de ses virtualités et de l'idée qu'il se fait de soi-même en tant qu'homme réconcilié

avec son destin, le destin de l'homme complet" (5,p.175-6).

En même temps, la Biologie contemporaine souligne l'unicité² de l'être humain, en quelque manière une prédestination³, parce que bâti sur un fond de dispositions héréditaires, car - on le sait depuis l'Antiquité - "rien ne vient de rien"⁴. Il s'agit d'une unicité de dotation qualifiant pour une activité sociale-économique utile, dans un secteur déterminé et à un certain niveau de réalisation⁵; il faut observer que personne ne peut s'affirmer dans toutes les directions d'activité sociale-économique, c'est-à-dire qu'aucune personne ne peut être "poly-douée"⁶; il faut tenir compte également de la possibilité de "greffer", par une éducation appropriée, des aptitudes utiles pour la société, en sus ou en dehors de celles héréditaires, si celles-ci ne jouissent pas d'une considération convenable⁷.

Les quelques commentaires, de sources diverses, présentés ci-dessus se rapportent aux *aptitudes professionnelles*, vers lesquelles nous conduit le desiderata d'approcher le bonheur: *connaître* ces aptitudes⁸ - connaissance qui représente un principe ancien, toujours actuel; *les cultiver* - le principe de "l'école sur mesure" figure déjà dans la pédagogie des premières années de notre siècle⁹; *les faire fonctionner* - la théorie et la pratique de l'orientation et de la sélection professionnelles sont d'usage général¹⁰.

2. Si c'est là que réside son importance psycho-pédagogique complexe et permanente, et en même temps celle socio-économique¹¹, la considération des aptitudes à l'école (la "pédagogie des aptitudes professionnelles"¹²) est indispensable dans la conception plurifonctionnelle scientifique de l'école, en commençant par les problèmes de programme et de méthode, d'instruction et d'éducation, d'information et de formation, et en continuant par les problèmes d'examen-promotion et ceux d'orientation et de formation professionnelles.

Mais l'essentiel pour tout le complexe des problèmes pédagogiques reste la *révélation des aptitudes*, la *diagnose* - qui s'opère

dans des conditions en quelque sorte impropres, car une préoccupation en ce sens-là n'est pas encore inscrite comme tâche obligatoire dans un plan pédagogique-social arrêté¹³. Les programmes des matières d'enseignement de l'école traditionnelle couvrent avec priorité, le secteur cognitif de la personnalité et négligent l'information ou l'exercice dans des secteurs d'aptitudes importants qui visent certains intérêts socio-économiques (par exemple: l'administration - la politique, les arts, les diverses techniques)¹⁴. Les parents d'élèves ignorent la science d'observer les aptitudes réelles de leurs enfants (ils se laissent entraînés par des désirs oscillants, imaginaires des enfants ou par leurs propres désirs souvent), même quand un système d'écoles spéciales (musique, arts plastiques, chorégraphie, etc.) visant la culture des aptitudes précoces offrent des possibilités précises d'orientation professionnelle. Cela aussi parce que la recherche socio-psycho-pédagogique n'est pas à même de concrétiser un complexe précis de méthodes et d'instruments, dans le cadre d'un institut/service/laboratoire/cabinet d'orientation scolaire et professionnelle.

En nous fixant à ce dernier conditionnement qui, au fond, assure la persistance de toutes les autres difficultés, nous n'avons pas l'intention de discuter l'ensemble des carences générales de la méthodologie et des instruments de l'orientation professionnelle, à l'école et dans la vie socio-économique. Nous ne retiendrons qu'une seule déficience méthodologique spécifique: à savoir que, pour la somme d'informations, de données - plus ou moins utiles et utilisables - concernant un individu étudié - plus ou moins - à l'aide d'instruments - plus ou moins adéquats-, la méthodologie n'organise pas l'élaboration scientifique d'un diagnostic d'orientation professionnelle, de sorte que, en se basant sur l'information, on aboutisse à un diagnostic univoquement déterminé - et cela même pour les méthodologies les plus exactes, fondées sur la quantification, où l'on utilise les coefficients ("d'affinité" avec la profession, dans (3); "d'intérêt professionnel", dans (7)).

La cause ? D'un côté, l'observation des jeunes en vue d'accumuler l'information se déroule pendant l'activité didactique et dans

la perspective des matières d'étude¹⁵, à horizon restreint, spécifié par le plan d'enseignement traditionnel; d'un autre côté, la nomenclature générale des professions est vaste (y sont inscrits des centaines et des milliers de professions et de spécialisations) et il serait impossible qu'elle soit envisagée, dans son ensemble et d'un seul coup d'oeil, par l'enseignant qui observe et étudie l'élève ou par le personnel spécialisé dans l'orientation professionnelle, afin de réaliser des corrélations simples et correctes entre les données de l'observation et les traits de personnalité requis par une profession donnée.

Sur la voie de la simplification du problème, pour raccorder les deux séries d'informations - les unes concernant l'individu, les autres se rapportant à la profession -, nous pouvons utiliser une proposition formulée dans un problème similaire par la Médecine, science qui, en général, peut offrir des suggestions en vue de la solution des problèmes propres à la Pédagogie, et qui - tout comme dans notre question - est dans la situation d'élaborer constamment, à chaque consultation, un "diagnostic médical" -presque dans les mêmes conditions que lors de l'élaboration du "diagnostic d'orientation professionnelle".

3. Récemment, on propose en Médecine, sous diverses dénominations, le concept de "terrain" ("moléculaire" ou "génétique" -peut-être "biologique"), en tant que possibilité de réaliser 'une médecine préventive et personnalisée" (9), afin "d'adapter la médecine à chaque homme en fonction de ses prédispositions"(1).

Le concept de "terrain" fut proposé, dans la variante présentée par un médecin Professeur universitaire, membre de l'Académie Française et de l'Académie des Sciences de France, sous la dénomination de "groupe moléculaire". Chaque homme appartient à un certain type ayant sa propre signification. L'académicien, Jean Bernard, croit que, "lorsqu'un être humain vient au monde, de même qu'il a, dans ses chromosomes, d'être blond ou brun, d'avoir les yeux bleus, d'être hémophile ou non, il a aussi l'indication de sa longévité", naturellement avec des réserves concernant les guerres, les accidents, etc. "Il est bien probable, par exemple, que l'aptitude à être cancéreux, à faire une artériosclérose, est déjà

déterminée et programmée dès la naissance. Bien entendu, selon le cas, les conséquences ne sont pas les mêmes", par exemple, le cancéreux par prédestination, à cause du "groupe moléculaire" respectif, devient un véritable cancéreux pour "10, 20 ou 30 % selon la quantité de tabac qu'il fume, selon la profession..." (1,p.11), c'est-à-dire fonction des agressions subies de la part du milieu.

Presque en même temps, un autre médecin français propose le concept de "terrain génétique" selon un schéma de types (cinq en tout) On commente que "chaque individu posséderait en propre son terrain génétique, qui tient forcément de l'un de ces terrains et qui peut, après avoir subi les agressions plus ou moins répétées, se transformer en terrain pathologique" (9).

Par conséquent, "groupe moléculaire" ou "terrain génétique" - que l'influence (les "agressions") du milieu et la "collaboration" (le comportement, la profession, etc.) de l'individu transforme en maladie ("terrain pathologique")-, voilà un concept -avec le schéma afférent -qui simplifie l'élaboration du *diagnostic médical* et l'*orientation* du traitement, préventif ou curatif.

Comme un exemple (qui nous appartient), -bien qu'en dehors de la pratique médicale et de l'orientation professionnelle, mais dans le cadre de l'observation, tant médicale que psycho-pédagogique, et dans celui de l'étude de la personne, - concernant la manière dont le concept de "terrain" simplifie la démarche "*observation - diagnostic*", nous présentons le cas d'un individu, que divers observateurs, visant un seul trait de caractère, pourraient caractériser, chacun selon sa propre terminologie, comme: *orgueilleux, vaniteux, presomptueux, infatué, outrecuidant, vain, altier, fier, arrogant, fierot, suffisant, hautain, vantard, fanfaron, hâbleur, dédaigneux, méprisant, défiant, bravant (ses collègues), affrontant (ses collègues), égoïste, etc.*; les attributs sont nombreux, les uns (quasi) synonymiques, et la comparaison des nuances prendrait beaucoup de temps à celui qui analyserait les fiches d'observation. Mais si on introduisait un concept biocaractériel de "terrain", dans notre situation *terrain paranotaque*, on pourrait couvrir tous les attributs caractéristiques énumérés.

Nous facilitons également la tâche des observateurs, qui n'hésitent plus à discerner les différences de nuance entre dénominations possibles d'un certain trait de caractère visé, comme le travail d'élaboration du diagnostic psycho-médical, car le "terrain" correspondant appartient à un schéma de réponses -similaire aux réponses d'un test à choix multiples.

4. Pareillement à la situation commentée dans le domaine de la Médecine et pour simplifier la méthodologie de la diagnose des aptitudes professionnelles, nous proposons le concept de *terrain aptitudinal*. Chaque individu possède, dès sa naissance, un certain terrain aptitudinal propre -imposé, "programme" par sa constitution génétique, par l'hérédité bio-psychique. Sous l'influence des milieux familial-scolaire-extrascolaire-permanent (il s'agit des "agressions" de l'environnement -dont parle la Médecine), ce terrain s'organise progressivement, plus ou moins rapidement, de manière plus ou moins achevée (selon le nombre et la valeur des "agressions"), comme *aptitude professionnelle*, ayant une certaine *spécificité* (un domaine spécialisé de manifestation -correspondant à la "maladie", au "terrain pathologique" de la Médecine), et à un certain *niveau de réalisation* (rendement similaire au pourcentage de pathologie, de la Médecine), en fonction de l'ensemble de la dotation individuelle, du caractère des influences exercées par le milieu et de la collaboration de l'individu avec tous les facteurs impliqués dans la concrétisation de son terrain aptitudinal.

Une analyse socio-psycho-pédagogique de la nomenclature générale des professions, corrélée avec un système de classification des sciences, en tenant compte aussi de la pratique des fiches pédagogiques¹⁶, nous a permis de proposer les 9 *terrains aptitudinaux* suivants:

- activités sociales - gestion - administration - politique;
- activités techniques - pratiques;
- activités sportives;
- beaux-arts;
- philosophie-logique-mathématiques;
- sciences concernant la nature;
- sciences concernant l'homme;
- sciences concernant la société;

- littérature.

Chacun de ces "terrains" comprend une série plus ou moins ample de professions et de spécialisations.

Prioritairement et fondamentalement il s'agit de préciser pour chaque individu étudié le type propre de terrain aptitudinal figurant au schéma des 9 terrains aptitudinaux auquel il appartient, en indiquant en même temps le niveau, moyen ou supérieur¹⁷, de réalisation du type respectif¹⁸. La série de professions -ou l'un des groupes de professions apparentées- d'un certain terrain aptitudinal corrèle avec la *polytechnie* (c'est-à-dire, la maîtrise de plusieurs métiers), imposée par la mobilité contemporaine des professions. De toute façon, dans l'écoulement du temps et par rapport aux préférences individuelles et aux nécessités économiques-sociales, en partant de la *polytechnie*, on aboutit à une *profession-spécialisation*, c'est-à-dire, d'un groupe de professions toujours plus restreint à une profession et à une spécialisation convenant à l'individu, en vue de son insertion sociale.

5. Le concept de "terrain aptitudinal" et le schéma respectif facilitent -tout comme pour la Médecine, où on a proposé même un test pour diagnostiquer le "terrain génétique" (9) - la démarche initiée par l'observation de l'individu et concrétisée dans une série de caractéristiques diversifiées, selon les aspects de la personnalité, la terminologie utilisée dans le modèle de fiche psycho-pédagogique donné et le vocabulaire propre à l'observateur, démarche qui aboutit à un type de terrain (et l'éventail de professions spécifique), qui couvre les divers attributs accordés à l'individu par les observateurs de sa personnalité.

Evidemment, de nouvelles recherches et documentations sont nécessaires: pour préciser le schéma des terrains aptitudinaux; pour établir la correspondance entre la multitude des professions et le terrain aptitudinal; et, en même temps, pour établir les algorithmes des relations "attributs (traits) de la personnalité"- "intégration dans un type de terrain aptitudinal". Mais, en partant des innovations proposées par la Médecine, science utile à la

Pédagogie, le concept de "terrain aptitudinal" est important pour la méthodologie de l'orientation professionnelle et attire l'attention des chercheurs sur la possibilité de réaliser un tournant simplificateur sur la voie de l'efficience.

NOTES ET COMMENTAIRES:

1. Dans la pédagogie roumaine de souche ethnographique, on soutient déjà depuis le commencement de ce siècle que "instruire -et notamment éduquer- signifie l'intégration de l'enfant dans la nation à laquelle il appartient"; et on ajoute que "la seule voie pour acquérir une instruction solide et un caractère ferme est celle du travail effectif", parce que "rien ne pénètre dans notre âme, qui ne soit passé antérieurement par nos sens et spécialement par la main, compagnon de tout sens" (10, p.20et 42).
2. Le biologiste Jean Rostand, de l'Académie Française, atteste l'unicité de l'être humain. "Il est de connaissance banale que, si l'on excepte le cas des vrais jumeaux, nul être humain n'a de véritable sosie (...). La probabilité est pratiquement nulle pour que le hasard des rencontres de gènes aboutisse à former deux combinaisons strictement identiques. A la loterie de la conception, le même numéro ne sort jamais deux fois. Ainsi, dès le départ, dès l'origine, tout individu humain recueille un héritage qui n'appartient qu'à lui, il possède sa singularité biologique, son unicité" (15, p.9-10).
3. Dans l'Antiquité, la Mythologie faisait intervenir les dieux dans le destin des hommes.
L'Astrologie de tous les temps considère l'homme sous la dépendance des astres. Le chercheur roumain I. Scutasu-Comanescu actualise cette dépendance dans la formule scientifique du "biochrone" -Voir Liviu Timbus. *Omul potrivit la ... timpul potrivit* (L'homme qu'il faut dans ... le temps qu'il faut). in "Flacara", an. XXVII, no. 44/1221, 2 nov. 1978.
Dans la vision du poète-philosophe J.W. Goethe, Méphistophélès adresse à Faust, comme un anathème, les paroles: "Tu es, au reste -ce que tu es. Entasse sur ta tête des perruques à mille marteaux, chausse tes pieds de cothurnes hauts d'une aune, tu n'en resteras pas moins ce que tu es" (*Faust*, traduction de Gérard de Nerval. Paris, Editions Baudelaire. 1965; p. 64).
4. Dans la philosophie indienne, on se pose la question "s'il est possible qu'une entité naisse d'une non-entité", et on affirme que "la production de quelque chose qui n'existe antérieurement en potentialité est impossible, de même que l'apparition d'une corne à un homme" (citation d'après Th. Simenschy. *Cultura și filosofie indiană în texte și studii* (Culture et philosophie indiennes, textes et études). București, Editura științifică și enciclopedică, 1978; p. 52.

Voir aussi le poète du matérialisme de l'antiquité, Lucrèce.

lie rarum natura, vers 150, "nullam rem e nilo", sous la forme de l'aphorisme "ex nihilo nihil", c'est-à-dire, "rien (ne vient) de rien".

5. Voir des détails et commentaires dans (11), p. 38-41.

6. Voir le vers de Virgile, *Les Bucoliques*, VIII, 63: "non omnia possumus omnes" dans l'acception que "personne ne peut tout faire".

Des recherches concernant la corrélation des aptitudes (2) attestent qu'un individu peut être doué tout au plus dans 4 directions d'activité d'aptitude. Commentaires plus amples, dans (11).

A tout cela il faut ajouter un commentaire supplémentaire. S'il n'est pas possible que "chaque homme soit capable de tout faire, comme les Primitifs", il est utile et nécessaire que chaque jeune homme soit initié dans presque toutes les professions pratiquées dans sa contrée, "au moins pour connaître la valeur du travail de ceux parmi lesquels il va vivre et auxquels il va s'adresser pendant sa vie"; surtout, "aujourd'hui, c'est une nécessité éducative d'être un *polytechnique*, c'est-à-dire un ouvrier qualifié dans beaucoup de métiers", et non pas un "polyhistorien", c'est-à-dire un connaisseur de beaucoup d'histoires, un encyclopédiste (10, p. 211 et 216).

7. Voir (10), p. 249 et 261.

8. Il faut rappeler le *gnōthi seauton* (circulant en traduction latine: *nosce te ipsum* - "connais-toi-même"), inscription gravée au frontispice du temple d'Apolon, à Delphes, et principe adopté et propagé par Socrate.

La psycho-pédagogie contemporaine exige l'étude de la personnalité humaine - comprise dans le principe de l'individualisation de l'enseignement, dans l'orientation professionnelle, etc.

9. Voir Edouard Claparède (4)

10. Presque tous les instituts de recherches pédagogiques étudient des problèmes concernant l'orientation et la sélection professionnelles.

... Mais l'ouvrage de l'Unesco - *Apprendre à être* - ne peut signaler une organisation ferme de l'enseignement, appropriée à cultiver les aptitudes professionnelles: *l'Index* du livre ne mentionne aucunement les termes "orientation professionnelle" et "sélection professionnelle"; aucune des 5 "situations" + 55 "opinions" + 21 "innovations" de *l'Appendice V* (p.307-310) ne vise des problèmes d'orientation et de sélection professionnelles.

11. Le travail d'aptitude est extrêmement efficient; une définition correcte de l'aptitude mentionne ce caractère, en la considérant comme "système opérationnel stabilisé, supérieurement développé et de grande efficience" (14, p.60).

12. C'est le titre d'une étude concernant ce problème (11).

13. Voir, en ce sens, (11), p. 12-13.
14. Il faut informer que l'école roumaine contemporaine s'inscrit dans la théorie de la pédagogie des aptitudes professionnelles et lui fournit une base de recherches pédagogiques.
15. Dans (3) on discute même des "limites de compétence", des "limites d'évidence" et des "limites de temps" concernant l'observation que les enseignants déploient pendant l'activité didactique -activité spécifique aux enseignants -pour amasser l'information relative à leurs élèves et nécessaire à la fiche psycho-pédagogique.
16. Voir (12), le chapitre *La fiche pédagogique, présentation historique et conclusions*. De même Em.M. Brandza (2) utilise un schéma des professions académiques, qui a été inclue au schéma que nous proposons.
17. Un niveau faible-inférieur n'est pas justifié. En partant de la thèse que chaque individu est "bon à quelque chose" dans la vie, que chacun a une certaine dotation, le "terrain aptitudinal" respectif se situe, par rapport aux autres terrains, à un niveau supérieur dans l'activité de l'individu cité; ce terrain vaut donc, au moins, un niveau moyen, à l'échelle de 3 valeurs que nous utilisons.
18. La fiche pédagogique présentée au numéro (8) de la *Bibliographie* utilise ce schéma, exceptées les quelques précisions que nous venons de lui apporter ici.

BIBLIOGRAPHIE:

1. Jean Bernard, *Le cancer aujourd'hui (Une interview)*, in: "Paris-Match", no. 1501, 5 mars 1978
2. Em. M. Brandza, *Contributii la problema corelatiei aptitudinilor prin metoda anchetelor biografice (Contributions au problème de la corrélation des aptitudes par la méthode des investigations biographiques)*, Bucuresti, Seminarul pedagogic universitar, 1934
3. Em. M. Brandza, *Indrumarea profesională academică prin metoda fişei pedagogice (l'orientation professionnelle académique à l'aide de la fiche pédagogique)*, Bucuresti, Seminarul pedagogic universitar, 1936
4. Edouard Claparède, *L'école sur mesure*, Genève, Payot, 1920
5. Edgar Faure (et collab.), *Apprendre à être*, Paris, Unesco-Fayard, 1972
6. F. Hotyat, D. Delépine-Messe, *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne*. Paris-Bruxelles, F. Nathan-Éditions Labor, 1973

7. N. Margineanu, R. Dascalescu, D. Muster, *Fişa pedagogică (La fiche pédagogique)*, Bucuresti, Institutul de stiinte pedagogice, 1970
8. N. Margineanu, D. Muster, R. Dascalescu, *Psihosociograma scolară (Le psychosociogramme scolaire)*, in: "Orientarea scolara si profesionala", no. 3/ 1972
9. Ange Mattéi, *L'hémo-test*, Paris, Laffont, 1977 (voir aussi "L'Espresso", no. 1363/1977)
10. S. Mehedinti, *Alta crestere-scoala muncii (Une autre éducation - l'école du travail)*, Ed. VII. Bucuresti, Cugetarea, 1941 (ed. I: 1919)
11. Dumitru Muster, *Pedagogia aptitudinilor profesionale (La pédagogie des aptitudes professionnelles)*, in: *Probleme ale perfectionarii procesului de învăţământ*. Bucuresti, Editura Didactica si Pedagogica, 1974
12. Dumitru Muster (coordonateur), *Fise pedagogice (Fiches pédagogiques)*, Bucuresti, Editura Didactica si Pedagogica, 1971
13. Dumitru Muster, *O functie importanta a culturii generale - orientarea spre cultura profesionala (Une fonction importante de la culture générale - l'orientation vers la culture professionnelle)*, in: "Orientarea scolara si profesionala", no. 4/1973
14. Paul Popescu-Neveanu, *Dictionar de psihologie (Dictionnaire de psychologie)* Bucuresti, Editura Albatros, 1978
15. Jean Rostand, *Biologie et humanisme*, Paris, Gallimard, 1964

SUMMARY

The aptitudinal field. A concept and a scheme in view of a competent and optimal professional orientation for the child.

One of the fundamental tasks of society towards the child is to teach it to be, to form it in order to allow it its full blooming. An essential condition for this aim, however, is that the future adult must be able to integrate in society according to his inherited and original endowment. This leads us to the theory of professional orientation which stipulates the study of personality, including the professional aptitudes. This theory has not yet succeeded, however, in elaborating a methodology for a clear diagnosis of social integration through profession.

We believe that, in this domain and with this aim, a recent point of view in medicine - a science which is similar to pedagogy in many methodological respects - may serve us as a support. It is affirmed (Dr. A. Mattéi, *L'Hémo-test*, Paris, Laffont, 1977)

that every human being possesses his genetic field - from a system of only 5 factors, the "aggressions" of the environment transform it into a pathological field - this is disease; a certain test allows the diagnosis of this "field" in this "preventive and personalized" medicine.

A long research activity into the domain of scholastic and professional orientation has led us to the development of a system of 9 main structures for the affirmation of professional aptitudes, 9 aptitudinal fields, using the recent terminology, nl.: social - directive - administrative - political activities; technical - practical activities; sports and physical activities; arts, philosophy - mathematics; natural science; human science; sociology; literature. The educational activities of the school and extra-curricular activities (similar to the "aggressions" of the environment) specify the "aptitudinal field" as such and, at the same time, one of the two manifestation levels: superior and average.

Every study of the individuality of a child, in view of its professional orientation, must be done via the psycho-socio-pedagogical profile, in order to come to the diagnosis of the aptitudinal field and the specific level. From this correlation the adequate profession is deduced; it is indispensable for an efficient educational activity and useful for the child and for the social integration which leads to complete satisfaction of man and to a maximum of good and service to society.

DUMITRU MUSTER est né à Bucarest (Roumanie), le 22 août 1903.

Etudes universitaires: licence en mathématiques (1930), licence en philosophie-pédagogie-psychologie (1935), doctorat en pédagogie (1937).

Professeur de mathématiques dans l'enseignement secondaire, 1930-1948; chef de travaux au Séminaire pédagogique universitaire, 1941-1948; directeur de Bibliothèque universitaire, 1940-1966; chercheur scientifique à l'Institut de recherches pédagogiques, 1966-1971; maître de conférences à l'Institut de perfectionnement des enseignants, 1971-1975; et, en continuation, professeur consultant.

Publications, à partir de 1932: études et recherches concernant la méthodologie de la recherche pédagogique, incluses les méthodes mathématiques-statistiques; l'organisation de l'enseignement et l'école de l'avenir; les méthodes nouvelles d'enseignement; la didactologie; la formation et le perfectionnement des enseignants; etc.

Participant aux Congrès A.M.S.E. de Varsovie (1969); la communication "les notes scolaires" - mesure objective par la "norme didactologique", publiée en "Paideia" - Varsovie, I-1972; la communication "Un modèle de l'école future fondé sur la prospection des priorités en éducation", publiée en "Paideia" - Varsovie, III-1973) et de Paris (1973); la communication "L'instrument mathématique dans la recherche pédagogique", publiée dans le volume "L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation", Paris, (1973).

"L'éducation des inadaptés
doit comprendre l'enseigne-
ment des droits de l'homme
et de l'enfant et l'impli-
cation des devoirs corres-
pondants."

J. Ortega Esteban

LA EDUCACION DEL "DELINCUENTE" JUVENIL Y LOS DERECHOS HUMANOS EN ESPAÑA (BREVE ANÁLISIS HISTÓRICO Y SUGERENCIAS PARA UN INMEDIATO FUTURO)

por

J. ORTEGA ESTEBAN

(Universidad de Salamanca, España)

Los niños y muchachos inadaptados y "delincuentes", en general, pertenecientes de las clases más pobres y desheredadas del pueblo, creciendo con frecuencia de padres y afectos, han sido, y son todavía los más abandonados dentro del complejo campo de la educación especial.

Los reformatorios y demás centros que acogían a estos niños han estado ocultos o disimulados. Nadie ha querido conocer esta realidad molesta y acusadora. Todo esto ha venido ocurriendo, en mayor o en menor medida, en los países tenidos por civilizados, naciones que aceptaban y asumían las declaraciones de los Derechos Humanos en general y del Niño en particular.

España, durante los largos años de la dictadura, ha vivido, de manera general, un estado global de conculcación de los derechos humanos. El microsistema de la educación juvenil de inadaptados sociales ha participado de esta situación global de reflejo del subsistema sociopolítico. .

Ahora bien, tratándose de niños ya de por sí los más oprimidos socialmente del país (vease cuadro nº 1), en este microsistema se ha evidenciado más clara y descarnadamente la situación de injusticia y carencia de derechos. Ha venido a ser un indicador crucial e implacable.

En el corto espacio de mi aportación, quiero hacer un análisis

CLASIFICACION POR AÑOS DE MENORES INGRESADOS BAJO TUTELA CON MEDIDAS
DURADERAS EN RELACION CON LA POSICION ECONOMICA DE LA FAMILIA

Años	Totales	Posición Economica de la Familia							
		Elevada	Acomodada	Media	Baja	Misera	No consta	Baja-misera	Baja-misera
1972	2.327	4	43	469	1.626	137	48	1.763	75`76
1973	2.405	5	42	484	1.608	198	68	1.806	75`09
1974	2.208	5	43	411	1.183	523	39	1.711	77`49
1975	2.054	5	39	289	1.498	198	25	1.696	82`57

FUENTE: Elaboración propia a partir de las *Estadísticas Judiciales de España*, I.N.E., Ministerio de Justicia.

somero de la situación en el pasado y en el presente, así como hacer algunas propuestas con las que, según mi parecer, podría conformarse un futuro inmediato más positivo y adecuado.

1. El pasado

1.1. El pasado lejano

Hasta épocas muy recientes en España, los niños huérfanos, vagos y abandonados que delinquían eran castigados, maltratados y encarcelados por los guardias, policías y demás fuerzas del orden sin ninguna diferenciación con los adultos, aunque aquí y allá, de forma progresiva, fueran surgiendo instituciones humanitarias, patronatos y asociaciones que, comprendiendo el injustificado trato de estos desgraciados menores, trataron de paliarlo.

En el aspecto institucional, en España como en casi todos los países europeos, las primeras normas e instituciones asistenciales para con los menores huérfanos e inadaptados surgen de iniciativas fundamentalmente religiosas¹ y de beneficencia. Desde la institución *Padre de Huérfanos* de Valencia aparecida en 1437 que recogía y cuidaba de los niños abandonados, intentando enseñarles un oficio, con férrea disciplina, penas y castigos², pasando por la ya más específica para niños delincuentes y díscolos de *Los Toribios de Sevilla* fundada por el Hermano Toribio de Velasco, terciario franciscano, en 1725³, en cuya institución aparece por primera vez en el mundo un tribunal encargado de proponer premios y castigos⁴, el *Asilo Toribio Durán* de Barcelona, inaugurado en 1890, también para delincuentes jóvenes, dirigido por los Hermanos del Instituto de San Pedro Ad Vincula⁵, el *Reformatorio de Alcald de Henares*, creado en 1888, que no toma cuerpo como tal hasta 1901, hasta la *Escuela de Reforma de Santa Rita*, creada en 1890, por el entonces obispo de Madrid y después Cardenal Sancha, haciéndose cargo de su dirección la recién fundada Congregación de Terciarios Capuchinos⁶, pueden ser estas las instituciones históricas más antiguas y relevantes.

No hay que olvidar además, en estos mismos tiempos, la obra de los Patronatos y demás asociaciones benéficas y humanitarias que solía haber en todas las provincias y que se ocupaban muchas veces de los niños inadaptados⁷.

Todas estas iniciativas tienen en común el pertenecer básicamente a iniciativas de beneficencia, caridad y pastoralismo religioso, aunque algunas de ellas vengan avaladas por decretos reales o legales. La rigidez de la disciplina interna, el enclaustramiento y los castigos son las notas fundamentales de su labor educativa y terapéutica.

En un aspecto más estrictamente legal, nos dice Golcojechea⁸ que "aunque eximida a veces (y no es esto solución) o atenuada un tanto su responsabilidad en ciertos órdenes, es lo cierto que, por regla general, hasta el siglo XVIII, por no decir que hasta el pasado, penalidades duras se aplicaron casi indistintamente, sin consideración de la menor edad del infractor de la ley". Los viejos códigos penales españoles del siglo XIX todavía no distinguían entre delincuente menor y adulto⁹, aunque ya en la ordenación de presidios de 1834 regula la separación de los delincuentes jóvenes, su instrucción y reforma¹⁰.

Tenemos que llegar a 1912, para que, de la mano de Montero de Villegas que había conocido la legislación belga de Tribunales de Menores, entrara en España la preocupación por dar fuerza legal a la defensa, diferenciación y reforma del menor. Tras diversas propuestas legales, fué aprobada definitivamente una ley de Tribunales de Menores en Julio de 1919¹¹; ley que ha estado rigiendo hasta el 11 de Junio de 1948 en que se publicó el texto refundido de la Ley de Tribunales Tutelares de Menores que, con algunas modificaciones posteriores (BOE, 25-11-76), es la normativa legal actual.

Ha sido un largo y penoso recorrido. Desde que los niños díscolos y "delincuentes" eran tratados como delincuentes adultos por las fuerzas del orden, con una mentalidad básicamente represiva, pasando por la preocupación religiosa y benéfica, hasta que

or fin cobra cuerpo legal.

No hay que olvidar que en España las instituciones penitenciarias dependieron hasta 1849 del Ministerio de la Guerra, pasando en dicha fecha al de Gobernación o Interior, transfiriéndose ya definitivamente al de Justicia en 1887¹².

Un proceso similar ha seguido el tratamiento del problema de la inadaptación juvenil, conservando en el momento actual restos de los planteamientos y actitudes de esas fases.

2. El pasado reciente

El art. 58 del Decreto de 2 de Julio de 1948 atribuye a los Tribunales Tutelares de Menores "La función de corrección de los menores de dieciséis años, infractores de las leyes penales, prostituidos, licenciosos, vagos o vagabundos, y la protección jurídica de los menores de la misma edad contra el indigno ejercicio del derecho a la guarda y educación". Se organiza así el doble cometido o facultad, la *reformadora*, de carácter tutelar y reeducativo y la *protectora*, básicamente preventiva¹³. Las competencias, pues, de los Tribunales Tutelares de Menores, en relación con los menores de 16 años, son totales si se exceptúan, incomprensiblemente, los delitos o faltas atribuidos a la jurisdicción castrense por el Código de Justicia Militar (v. Ley de Tribunales Tutelares de Menores, art. 9, 1º, A).

Los Tribunales Tutelares de Menores dependen del Consejo Superior de Protección de Menores (Decreto 1480/1968 del 11 de Julio), organismo que ejerce en el ámbito nacional la acción protectora, mientras que las Juntas de Protección de Menores y los Tribunales de Menores lo hacen en el ámbito provincial¹⁴.

Los Tribunales Tutelares de Menores han venido contando con diversas instituciones propias o reformatorios (en la *Memoria* de 1972, última de las publicadas, refieren unas cien), a cargo, generalmente, de religiosos o religiosas. Estos centros están

financiados íntegramente por el Consejo Superior de Protección de Menores y por los Tribunales de Menores. Los centros provinciales, llamados normalmente Casas de Observación, dependen directamente de los Tribunales respectivos, pero los centros regionales o nacionales dependen del Consejo Superior de Protección de Menores.

Por otra parte, el Consejo Superior y los Tribunales de Menores cuentan con unas quinientas instituciones colaboradoras a las que confían algunos muchachos a cargo económico a los Tribunales de Menores. Suelen ser colegios de religiosos, religiosas o centros benéficos.

El Consejo Superior de Protección de Menores es un organismo estatal autópomo, con personalidad jurídica y patrimonio propios, independientes de los del Estado¹⁵. A este organismo competen desde la protección y amparo de la mujer embarazada, la inspección, la investigación de los daños hechos a menores de 16 años, la denuncia y persecución de los delitos cometidos contra los menores, el amparo de los menores abandonados, el cuidado de la educación e instrucción de los mismos, vigilancia y exacto cumplimiento de las disposiciones protectoras vigentes sobre trabajos peligrosos, corrección de menores infractores, estudio, investigación y divulgación de la problemática del menor inadaptado. En fin, nobles cometidos que, en general, han venido a ser letra muerta y que, sólo en forma parcial e inadecuada, han sido cumplidos.

Esto ha sido debido¹⁶ al poseer una "legislación anacrónica", cuyas contradicciones evidencia Rodríguez Devesa en su *Derecho Penal Español*¹⁷, contar con "una estructura orgánica y funcional anticuada y antieconómica", estar en "una situación pasiva", con "escasez de recursos económicos que está determinando de manera grave su falta de eficacia" (el subrayado es mío), "poseer un equipamiento institucional viejo", como consecuencia de lo anterior existe "una postura de abandonismo por parte de la sociedad", "una carencia casi total de personal especializado", "carencia de sistemas educativos y recuperadores" ... Yo me pregunto, con qué cuentan entonces.

En efecto, se puede afirmar que todos los organismos de menores España, desde el Consejo Superior, Juntas de Protección de Menores, Tribunales de Menores, reformatorios y demás instituciones dependientes de los mismos, han sido organismos inoperantes e ineficaces que han logrado en general muy poco y hasta con frecuencia lo contrario de lo que pretendían las disposiciones legales e institucionales que los crearon.

Cuando unos organismos llegan a la situación en que los renuncian sus propios miembros, como hemos visto, lo mejor que pueden hacer es desaparecer con el nacimiento de organismos nuevos.

De forma general, el entramado reformativo todavía vigente en nuestro país es una máquina casi perfecta de hacer delincuentes sobre la base de la materia prima de los hijos de la clase trabajadora y más desatendida de la sociedad, prácticamente, únicos destinatarios de los reformatorios¹⁸.

Una vez que los muchachos han entrado en la red de los Tribunales de Menores y sus instituciones, se encuentran solos y desamparados, sujetos al supuesto patrocinio de los jueces de los tribunales y de los educadores de los correccionales o casas de tutela. Les va a ser muy difícil salir de esta tela de araña. El indulto o amnistía nunca llegan por derecho al reformatorio. Existen, en realidad, "condenas" temporales claras, ni remisiones por trabajos o estudios. Se envía a un muchacho al reformatorio y está hasta que se corrige o reforma; como esto no suele ocurrir, va pasando de un reformatorio a otro, cada vez más rígido o permanece en uno solo hasta que cumple los 16 años, esperadamente delinque, enviándole ahora ya a la cárcel.

Aunque existe un Tribunal de Apelación de los Tribunales Tutelares de Menores, en la realidad los jueces de estos tribunales tienden a ser inapelables, dada la complejidad de los procedimientos, la situación económica y cultural de los padres o familiares, en lo que este Tribunal en la práctica se hace inoperante¹⁹. Los muchachos no pueden ser defendidos por ninguna clase de abogados²⁰, ni siquiera por sus padres, en el caso de que los

tengan, ya pueden ser suspendidos del ejercicio de sus derechos de guarda y custodia del menor a criterio del mismo juez²¹.

Alrededor de unos 35.000 menores son sometidos en España anualmente a la acción de los Tribunales Tutelares de Menores; en torno al 6 % de ellos son internados en los reformatorios a criterio del juez²².

No todos los reformatorios tienen las mismas características. Existen las llamadas *Casas Tutelares*, las *Casas de Observación* y las llamadas *Casas de Familia* cuyo régimen disciplinario es teóricamente más abierto y grato, pero no siempre es así ya que esto depende de los criterios particulares, educativos y humanos de las personas que estan a cargo de estas instituciones.

Con frecuencia, estos niños, al nacer, fueron ingresados en *casa cuna*, *hospicios* u otras instituciones benéficas similares, pasando conforme crecían en edad por las referidas casas tutelares, casas de observación, centros de reeducación, centros de difíciles y previsiblemente la cárcel, como si cubrieran un "curriculum" fatalmente ineludible.

Los reformatorios o correccionales, al margen de los eufemismos con que oficialmente son nombrados, tienen en general un régimen disciplinario muy estricto. En principio, los muchachos no pueden salir del centro, viviendo una existencia básicamente carcelaria y asilar. Los criterios que iluminan su organización son la defensa de la sociedad, la represión y castigo del delito, el cumplimiento de una pena, y, en el mejor de los casos, "criterios de proteccionismo y recuperación"²³. Las palizas, las celdas de castigo, los grilletes, los látigos, las porras, los castigos a pan y a agua, los trabajos a pico y pala, las cabezas rapadas ... no han sido procedimientos ajenos a estas instituciones, aun en épocas muy recientes²⁴. Si a esto añadimos la masificación y el apilotamiento de los niños en estos centros²⁵, la carencia de instalaciones adecuadas, la casi inexistencia de personal científico y técnicamente preparado, dan un panorama desalentador y atentatorio de los derechos humanos generales y específicos del niño.

Frente a este estado de cosas, ha estado funcionando hasta el presente la buena voluntad y la caridad de los miembros de ciertas órdenes religiosas que ocupaban los centros de protección y reforma en un monopolio casi exclusivo. Han sido un personal barato, sumiso y callado. Grande ha sido su buena voluntad, acaso no menor que su ignorancia.

Últimamente las instituciones religiosas y para religiosas que tenían a su cargo los centros, empujadas en parte por la presión social (caso por ejemplo de Barcelona), en parte también por la carencia de vocaciones y personal especializado que pueda aportar una organización educativa y psicológica mínimamente eficaz desde el punto de vista técnico y científico, están abandonando estos centros o aceptando en su seno personal cualificado ajeno a sus propias instituciones. Se detecta, en efecto, entre ellos una voluntad reformista que, con un cambio suficiente a las actuales circunstancias socio-políticas españolas, logren ser asumidos y seguir con las instituciones, como salida y medio de vida.

2. El presente

En el momento de escribir estas líneas (25-8-78), nadie sabe en este país el estado actual de los reformatorios o casas de tutela de la red del Consejo Superior de Protección de Menores.

He estado en este centro máximo de gestión y vigilancia, pues bien, me han indicado que no podían aportarme ningún tipo de información porque carecían de ella. Están realizando en estos momentos una inspección general a todos los establecimientos dependientes de la Obra y esperan tener un informe general para mediados de 1979. El equipo directivo que entró en Abril de 1978, encontró, según se me dijo, esta radical desinformación que ahora se intenta paliar.

La última Memoria de la situación y estado de la Obra de Protección de Menores pertenece a 1972. A partir del año 1973 no existe ninguna publicación de este centro.

Visitada la biblioteca del Consejo Superior de Protección de menores, donde era de esperar la existencia de un importante fondo documental, coadyuvante de lo que en la *Memoria* de 1972 llaman Centro Permanente de Estudios de la Obra, nos hemos encontrado con que es totalmente ridículo y desorganizado, no superior al de una biblioteca particular de cualquiera preocupado por estos problemas.

Es doloroso tener que escribir esto, pero tal es el estado de cosas que ha aparecido ante mi vista.

Las causas de esta situación son de sobra conocidas y reconocidas por las mismas autoridades de los Tribunales de Menores: despreocupación de la Administración y carencia de recursos económicos, fundamentalmente. Personalmente añadiría una causa que me parece muy importante: el que la responsabilidad máxima de la educación, tutela, instrucción y formación de los menores inadaptados esté bajo de decisión de personas que desconocen el campo de la pedagogía y la terapéutica, en general, hombres de leyes. El refrán de zapatero a tus zapatos, encaja perfectamente en este contexto.

Habida cuenta de esta situación, resulta casi milagroso el que, aunque haya sido de una forma mortecina, hayan funcionado y subsistido las instituciones educativas y de reforma. Han sido sin duda las propias organizaciones que se han hecho cargo de los centros, las que con los esfuerzos de la propia estructura han hecho posible el funcionamiento mínimo. Terciarios Capuchinos y Capuchinas, RR.Oblatas, Salesianos, Hermanos de la Salle, Hermanos Obreros de María y otras órdenes religiosas han hecho posible esta labor.

En los últimos años, además de la casi pervivencia de estas órdenes religiosas dentro de la organización de menores, acuciadas por el problema, han entrado otras instituciones para-religiosas, culturales o humanitarias como, por ejemplo: Grupos Promesa, OBINSO, Nuevo Futuro, Mensajeros de la Paz, Ciudad de los Muchachos APISME, etc... Todas estas organizaciones y grupos han supuesto

un importante remozamiento y humanización de las instituciones clásicas, introduciendo nuevos aires, más abiertos y un ordenamiento más coherente y científico desde el punto de vista educativo y terapéutico.

En Barcelona, bajo la dirección científica del Centro de Formación de Educadores Especializados del I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona y el patrocinio económico del Ayuntamiento de Barcelona, lleva actuando ya varios años un grupo de educadores especializados con notables resultados.

Este grupo que lleva una eficaz labor formativa de educadores especializados y que ha elaborado ya un positivo cuerpo de doctrina educativa²⁶, ha asumido, en principio, bajo su coordinación la casi totalidad de los centros asilares de Barcelona, antes en manos de las instituciones religiosas, para posteriormente irlos cerrando, distribuyendo los muchachos en pequeñas unidades de pisos de la ciudad, en el mismo lugar en donde los niños y muchachos inadapitados han surgido. Se sirven de las instituciones sociales y escolares de las zonas en que se insertan y crean en estos pisos una ambientación para-familiar, terapéutica y formadora cuya característica más singular sea acaso la máxima importancia que dan a las posibilidades estructuradoras y educadoras de los hechos aparentemente triviales de la vida cotidiana.

Por nuestra parte, durante el curso 1975-76, un equipo que personalmente coordinaba, nos hicimos cargo del Reformatorio de Tejares (Salamanca), entonces Centro de Difíciles de España, intentando llevar a la práctica una acción alternativa a lo que clásicamente hasta entonces se venía haciendo. A nuestra manera de hacer las cosas la hemos llamado *vía social, crítica, clínica y liberadora* de formación y terapia de la inadaptación y "delincuencia" psicosocial.

Se concretaba básicamente en una triple acción:

a) Una acción clínico-educativa, que trataba de crear una atmósfera gratificante y positiva, tendente a restablecer el equilibrio psicológico roto en la infancia de estos muchachos; esto es, lograr

una estructuración, una ambientación, una dinámica clínico-educativa compensadora cuyas características fundamentales eran: desde la creación de un ambiente familiar y acogedor, intentando dar forma a una "familia" amplia, abierta y colectiva, la preparación para la vida a través de una instrucción organizada de tipo intelectual y profesional mediante una enseñanza individualizada con metodología abierta, progresiva y científica, hasta la utilización de psicoterapias psicodinámicas de apoyo, etc.

b) *Una acción educativo-liberadora*, que podría describirse en los siguientes aspectos: desmantelamiento del sistema carcelario o asilar y de la obsesión de la fugas, organizando salidas y una comunicación normal con el exterior, procurando la inserción de los muchachos en la comunidad circundante, preocupación intensa por crear en los muchachos esquemas de auto-control con formas autogestionarias, grupos con vida interna (colectivos), gestión democrática del centro etc...

c) *Concienciación social y crítica de los muchachos* o lo que podríamos llamar vía proyectiva social de acción clínico-educativa. Ya que nuestro intento debía alejarse de toda concepción que supusiera una simple adaptación a la sociedad tan poco encomiable que les había engendrado. Debíamos formar en ellos líneas de reflexión crítica en relación con esa sociedad, hacerles conscientes de las auténticas causas de su postración. Esto sería precisamente una posición auténticamente socializadora, terapéutica y hasta enraizadora de motivaciones sociales y altruistas²⁷.

Este conjunto de acciones e iniciativas sectoriales y aisladas, al cuestionar en mayor o en menor medida los sistemas y formas anteriores, han ido preparando una disposición adecuada como para que se produzca un cambio radical en el campo de la educación especial de la inadaptación en un próximo futuro, a la par de los cambios sociales, legales y políticos que se están produciendo hoy día en España. El momento no puede ser más propicio.

3. Sugerencias para un inmediato futuro

3.1. Desde el punto de vista estructural y legal

Está claro que son muchas las cosas que se deben transformar. Para empezar, las mismas estructuras sociales actuales basadas en el lucro de los menos, en el consumo por el consumo, en el desarrollismo y en la defensa exclusiva del capital.

A poco que nos adentremos en el análisis de los factores que influyen en la "delincuencia" juvenil, aparecerá claramente una estructura social delictiva.

Nunca se solucionarán los problemas de la inadaptación de una forma seria mientras no se transformen todas las estructuras sociales, políticas y económicas que los sustentan. No debemos engañarnos, vana será la psicoterapia, inoperante la psiquiatría, inútil la pedagogía si no se erradicar las verdaderas causas.

Esta transformación de las estructuras sociales es parte integrante de las medidas verdaderamente "clínicas y formadoras" que podemos llamar *de a largo plazo*, pero que, de una forma dialéctica, irán ejerciendo en modo simultáneo y dinámico su acción terapéutica y educadora. Las casas o centros educativos de inadaptados deben participar con su acción educativa en esa transformación, tanto a través de su actividad formativa interna como en su dimensión exterior, como parte importante de lo que hemos llamado *vía social y crítica de educación y terapia*.

En otro orden de cosas, es preciso estudiar la situación actual de las estructuras administrativas y educativas relativas a los menores inadaptados, evaluar los recursos personales, sociales e institucionales existentes en relación con la función que nos ocupa. Es necesario hacer inventario de las posibilidades económicas, materiales y humanas en vistas a su urgente reconversión. No va a ser fácil este trabajo, debido a la complejidad de la actual organización de menores, la multiplicidad de dependencias, Ministerio de Justicia, Obra de Protección de Menores, Tribunales

Tutelares de Menores, Juntas Provinciales de Protección de Menores, Patronato de Protección a la Mujer, Ministerio de Trabajo, Ministerio del Interior, Auxilio Social, Cáritas, Ordenes Religiosas, Patronatos, Diputaciones, Ayuntamientos, Asociaciones culturales... La interconexión entre todos estos organismos, la importancia de los intereses económicos y personales creados, el miedo a que se descubran, acaso, actuaciones oscuras y mezquinas etc..., no van a favorecer el trabajo de clarificación.

Desde el punto de vista legal, todos están de acuerdo en afirmar que la legislación de Tribunales Tutelares de Menores y sus estructuras derivadas, vigentes hoy día en España, pertenecen a épocas y mentalidades pasadas. Se puede pensar que en tiempos pasados, dadas unas determinadas circunstancias sociales, pudo cumplir mal que bien algún tipo de cometido; hoy, no sólo debería transformarse sino desaparecer.

"En un Estado de derecho que desea ser tenido por democrático, la caridad, la beneficencia y la buena voluntad no son suficientes; son la justicia social y distributiva, la ciencia y la técnica educativa, psicológica y médica, la igualdad democrática en los derechos humanos, los criterios a tener en cuenta", he dicho en otro lugar²⁸.

Pienso que en un Estado democrático de derecho no son necesarias las legislaciones especiales, ni siquiera la de Tribunales Tutelares de Menores.

Partiendo del supuesto de que los niños menores de edad legal no tienen responsabilidad penal y por tanto no pueden ser penalizados ni castigados como condena por un delito, carece de sentido el que unos jueces, ajenos a la ciencia educativa, psicológica y clínica, tengan algún tipo de cometido con el menor inadaptado.

Son las causas y factores de la inadaptación lo que nos debe interesar y no la apreciación de su responsabilidad²⁹. No se trata de venganzas, penas o purgas por el delito, sino de educar.

A los jueces normales, de oficio o carrera de los Tribunales pertenecerá exclusivamente la determinación "física" del delito y sus consecuencias, así como, si acaso, la vigilancia y defensa de los derechos humanos y legales del niño implicado; quien inmediatamente pasará a los educadores y terapeutas para desaparecer, desde este momento, todo tipo de responsabilidades y relaciones con las autoridades judiciales.

En un Estado de derecho, democrático y social, como quiere definirse constitucionalmente el Estado Español, la educación de los niños inadaptados no puede estar en manos de la iniciativa privada con cariz benéfico. Ha de ser el Estado que asume la responsabilidad general del pueblo quien, en la perspectiva de la justicia y obligatoriedad social, ha de satisfacer a ser posible en su totalidad este tipo de necesidades y responsabilidades educativas.

Aquí no es posible aducir el criterio del derecho a la libertad de los padres para elegir el tipo de educación que desean para sus hijos, ya que estos muchachos o no tienen padres, cosa frecuente, o si los tienen no se responsabilizan de ellos abandonándolos o, simplemente, son los tribunales los que suspenden a los padres del derecho a la guarda y educación, por supuesta incompetencia o deficiencia.

Podemos suponer, que la beneficencia privada, humanitaria y religiosa se ha responsabilizado de unos cometidos que pertenecían a un Estado de derecho porque o no existía o existiendo (?) no asumía sus responsabilidades y obligaciones. Hoy día esto no es concebible. Como mucho, y en un plazo que debería ser muy breve, mientras el Estado asume sus obligaciones, la iniciativa humanitaria ha de entenderse como complementaria, subsidiaria y sustitutoria temporalmente.

3.2. Desde el punto de vista educativo y terapéutico

El personal que esté a cargo de los niños con problemas de conducta ha de estar preparado y cualificado técnica y científicamente. Es decir, han de ser profesionales: psicólogos, psiquiatras, asistentes sociales, pedagogos y no meramente gentes de buena voluntad.

Dado el estado todavía diletante de la psicología, puede ser arriesgado estar a favor de una u otra posición o escuela determinada, por lo que se deberá estar abierto a todas aquellas posiciones que nos sirvan para analizar los problemas y ayudar a la marcha educativa y clínica de los niños.

Personalmente creo, que las posiciones psicodinámicas son las más eficaces en este tipo de educación.

Ya dentro de la óptica psiquiátrica, se debe prescindir de los planteamientos meramente descriptivos y asilares tradicionales cuya única mira era el control, custodia, clasificación y exclusión social a través de terapéuticas farmacológicas, coercitivas y disciplinarias, aceptando algunas aportaciones psicoanalíticas y de la nominada psiquiatría social o comunitaria que han sido un notable progreso al ampliar el campo de acción terapéutica a todo el espacio social.

Una adecuada posición educativa en este tipo de educación especial debe alejarse tanto del idealismo y escolasticismo dogmático cuanto del aseptismo; ya que es incoherente una pedagogía independiente en las actuales relaciones de producción de la sociedad que produce la inadaptación.

Tanto la enseñanza como el marco formativo general de la vida de un centro de caracteriales debe propiciar la creatividad, el diálogo, la responsabilidad y la coestión de todas las actividades en el marco de una concepción básicamente no directivista y de orientación comunitaria, con la creación de grupos reducidos de acción terapéutica que favorezcan un trato más individualizado, familiar y afectivo.

Habrá, en toda caso, que obviar los reduccionismos fisiologicistas, sociologicistas, psiquiatrizantes, psicologizantes y hasta pedagogizantes e ir hacia consideraciones y elaboraciones globales e interdisciplinarias desde una perspectiva más crítica, justa y amplia.

La planificación y establecimiento de una acción y actividad educativa y clínica, simultánea, anterior o posterior a la elaboración de una teoría globalizante que sirva de alternativa para encuadrar e iluminar otras prácticas que a su vez sean corregidas una vez analizadas, han de ser objetivos primordiales e inmediatos. Para ello habrá que reflexionar mucho, poner manos a la obra e investigar.

3.3. La enseñanza de los derechos humanos, parte integrante de una educación crítica y liberadora para inadaptados

Dentro de esa educación crítica que es a su vez proyectiva y orientadora en cuanto que, al hacer consciente al muchacho de los auténticos motivos de su situación, canaliza la agresividad indiscriminada hacia unos objetivos más certeros, encaja perfectamente la enseñanza de los derechos humanos y de los derechos específicos del niño a los que la sociedad y el Estado están obligados.

Una de las actividades de una educación auténticamente socializadora y adaptadora sería el instruirles en el verdadero alcance de los derechos que tienen como personas humanas, como niños, como habitantes de una nación, región o municipio y su implicación en las obligaciones inherentes a ellos³⁰.

Enseñarles sus derechos es socializarlos y pertrecharlos para saber defenderse y participar de una forma crítica en la vida social de la comunidad en que han de insertarse.

Charlas, coloquios, reuniones en las que se discuta y dialogue sobre los derechos humanos y del niño, en las que se evalúe en qué

medida son respetados esos derechos en la sociedad y en sus circunstancias vividas, comparando la propia legislación con la de otros países, etc., pueden ser actividades educativas que hagan realidad la comprensión y conocimiento de los derechos humanos y de niño de los inadaptados.

4. Conclusiones

En líneas generales, se puede decir que la educación de los "delincuentes" juveniles en España durante largos tiempos y más en concreto durante los cuarenta años de dictadura ha sido un microsistema reflejo del macrosistema socio-político general de conculcación de los derechos humanos.

Acogida a módulos de beneficencia, en manos básicamente de personal religioso o de antiguos miembros de las fuerzas del orden de supuesta buena voluntad, pero sin medios ni preparación científica, ha llevado una vida lánguida e ineficaz.

Estos últimos años, cuestionado todo el sistema anterior, ha mantenido una existencia desorganizada, sin orientaciones claras aunque con algunos intentos de reforma, pero en general realizados por las mismas personas del anterior periodo, por lo que el blanqueamiento exterior y aparente no ha supuesto un perfeccionamiento en profundidad.

Se impone hoy día una transformación radical del sistema de tutela y formación de los menores inadaptados que ha de suponer, entre otras medidas, la pérdida del protagonismo que hasta ahora han tenido las autoridades del Ministerio de Interior y Ministerio de Justicia, pasando hacia un órgano coordinado de los ministerios de Educación, Sanidad y Asistencia Social. A los Tribunales no ha de pertenecer nada más que determinación del delito y sus consecuencias, así como la vigilancia y defensa de los derechos humanos y legales del niño implicado, pero en modo alguno se inmiscuirá en el tratamiento y educación. El niño carece de responsabilidad penal y lo que precisa es ser curado o educado.

Han de propiciarse sistemas y estructuras educativas abiertas, familiares o para-familiares y críticas que procuren hacer consciente al muchacho de los orígenes reales de su situación y agresividad, enseñarle los derechos humanos y del niño y su correspondiente implicación en los deberes; todo ello, como una vía terapéutica, sociabilizadora y educadora auténtica y no meramente adaptadora.

NOTAS DE PIE DE PAGINA:

1. Bersezio, Vittorio: *Il problema della delinquenza minorile*. Torino, Unione Tipografico-Editrice, 1954, p. 108; v. Montero Villegas: *Antecedentes y comentarios a la ley de Tribunales para niños*. Madrid, 1918.
2. Lopez Riocerezo, Jose Maria: *Delincuencia juvenil*. t. II, Madrid, Ed. Victoriano Suarez, 1960, p. 71; Brix, Vicente: *Sistema Penitenciario del presidio correccional de Valencia*. Valencia, 1850; Bersezio, op. cit., p. 108-109.
3. Lopez Riocerezo, op. cit. p. 74-75; v. Vaca, Fray Gabriel: *Los Toribios de Sevilla*. Madrid, Asociación de Católicos de España, 1880; Fuente, Vicente de la: *Los Toribios de Sevilla*, en *Memorias de la Academia de Ciencias Morales y Políticas*, t. V, pp. 329 ss.; Perez de Guzman, Juan: *Continuación de los Anales Eclesiásticos y Seculares de Sevilla*, t. I, pp. 218 ss., Sevilla, 1887.
4. Gualart L. De Goicoechea, J.: *El Derecho Penal de los Menores*. Zaragoza, Tipografía "La Académica", 1925, p. 88.
5. Lopez Riocerezo, op. cit. pp. 76-77.
6. Ibid. p. 79
7. Gualart L. De Goicoechea, op. cit., pp. 89-90.
8. Ibid. pp. 76/77.
9. Gualart L. De Goicoechea, op. cit., pp. 77.
10. Ibid., p. 95.
11. Bersezio, op. cit. pp. 111/112.
12. Lopez Riocerezo, op. cit., pp. 48.
13. Rodriguez Revesa, Jose María: *Derecho Penal Español. Parte General*. Madrid, 1976 (5ª ed.), p. 851.

14. Consejo Superior de Protección de Menores: *Memoria 1972*. Ministerio de Justicia, Madrid, 1973, pp. 31.
15. *Ibid.*, p. 27.
16. Nos atenemos a las palabras y consideraciones de los señores Ybarra, López Oruezábal y Manglano, presidente y directivos del Consejo Superior de Protección de Menores en la *Memoria* de 1972, ya citada, pp. 41-45.
17. Rodríguez Devesa, op. cit., pp. 851-854.
18. En un informe sobre la situación de la cárcel, publicado en el periódico "El País", sábado 21 de enero de 1978, sobre la base de una encuesta realizada a los presos, en concreto a 490, contestan que estuvieron antes en un correccional 408 de los 490, lo que supone algo más del 83 %. Algunos de ellos, (el 28 %) fueron recluidos hasta tres veces en este tipo de centros.
19. Por ejemplo, en el año 1971 de 34.397 expedientes abiertos, reabiertos o fallados, sólo hubo 11 casos de apelación diversamente resueltos, lo que supone u 0'03 %, v. *Memoria de 1971*, Ministerio de Justicia, Consejo Superior de Protección de Menores, Valencia, Ed. J. Domenech, 1972, pp. 195-210. *La Memoria de 1972* no aporta datos al respecto.
20. Calviño Iglesias: "Instituciones y establecimientos especiales II", en *El preso común en España*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1977, p. 131.
21. Estas observaciones nacen de nuestra experiencia como director de un reformatorio, el de Tejares (Salamanca), curso 1975-76. No obstante el lector puede consultar la legislación y algún libro como el de Bravo; Julia y Renau: *La praxis de la educación especial*. Barcelona, Avance, pp. 85-128, por ejemplo.
22. Consultense *Las Estadísticas Judiciales de España*, Ministerio de Justicia, INE, Madrid.
23. Bravo; Julia; Renau: op. cit., pp. 97-100.
24. Pueden confirmar nuestras observaciones, p.ej.: un artículo de Carlos Luis Aladro, vigilante durante 8 años en el reformatorio de Madrid, "Amnistía para los niños de los reformatorios", *Rev. Triunfo*, n° 708 (21-8-1976), pp. 11-12; Un ex-recluso (sic) de Gandasegui en carta al Director del periódico *Norte de Castilla* de Valladolid, en la sección "Correo espontáneo", en contestación al publicado en "Vida Local" del Periodista P. Salamanca, 1975.
25. Ha habido centros que tenían 480 niños, como el de Ramón Albo de Barcelona; 300 plazas el "Sagrado Corazón de Jesús" de Madrid; "Hogar de la Concepción" de Campo de Gibraltar con 250 plazas, etc., v. *Memorias*.

26. Además del libro ya citado de Bravo; Julia; Renau: *La praxis de la educación especial*, pueden consultarse los folletos: *La figura y formación del educador especializado*. Barcelona, Centro de Formación de Educadores Especializados, ICE de la Universidad Autónoma, 1976; *Los educadores dentro de los colectivos infantiles*. 1977; *Las intervenciones del educador en la vida cotidiana*. Barcelona, ICE de la Universidad Autónoma, 1976.
27. Para una mayor información sobre esta alternativa, pueden verse mis publicaciones: *Delincuencia, Reformatorio y educación liberadora*. Madrid, Edt. Zero-Zyx, 1978; "Una experiencia educativa con delincuentes juveniles" *Rev. Patio de escuelas, del ICE de la Universidad de Salamanca*, 1 (Enero-Junio 1978) 79-84; "Factores Socio-culturales y delincuencia juvenil. Una alternativa terapéutico-educativa" en *Actas del I Congreso Internacional sobre Deficiencia Mental y Retraso Escolar* Zamora, 1978.
28. *Delincuencia, reformatorio y educación liberadora*, iam cit., p. 33.
29. Chazal, Jean: *La infancia delincuente*. Buenos Aires, Paidós, 1972, p. 53.
30. Vease en este sentido: UNESCO: *Quelques suggestions pour un enseignement sur les Droits de l'Homme*. Geneve, Altar S.A. 1969, sobre todo los cap. III, IV y VII.

SUMMARY

The education of the juvenile delinquent and his human rights in Spain. A short historical analysis and some short-time suggestions.

In general, it may be said that the education of juvenile delinquents in Spain during the 40 years of dictatorship has been a microsystem, which has been a reflection of the general socio-political macrosystem of the infringement on human rights.

As this kind of education went under the auspices of charity, under the control of the church and ex-members of the forces of law, supposedly in good faith but, in practice, with no financial backing and no scientific training, its existence may only be described as languid and inefficient.

In these past two years, questioning the previous system, it has remained disorganized with only partial attempts at reform, and little success, by members of the previous regime.

A radical change is proposed in the tutorship system and in the education of children under age, whereby both the Ministry of the Interior and the Ministry of Justice lose their power, the responsibility passing to a coordinated body composed from the Ministries of Education, Health and Social Assistance. The tribunals are only to establish the nature of transgression and

its consequences, as well as the preservation and the protection of the human and legal rights of the child in question, which according to my point of view needs no special kind of legislation supposing indeed the existence of a lawful and democratic state.

Open educational, para-family and critical structures must be established, which should try make the child conscious of the real origins of his situation, informing him of human rights as well as his own together with the corresponding implications of his responsibilities towards society.

They should be seen as a therapeutic, sociological and educative authentic method, rather than being a merely adaptive one.

RESUME

L'éducation du "délinquant" juvénile et ses droits humains en Espagne. Brève analyse historique et suggestions pour un futur immédiat.

Dans l'ensemble, on peut dire que l'éducation de la jeunesse "délinquante" en Espagne pendant 40 ans de dictature a été le micro-système, reflet du macrosystème sociopolitique général de mépris absolu des droits de l'homme. Cette éducation, menée dans un esprit de bienfaisance par des religieux et par d'anciens membres des forces de l'ordre, de supposée bonne volonté, sans aucune formation professionnelle et sans ressources économiques, eu une vie languissante et inefficace.

Les deux dernières années, le système antérieur mis en question la dite éducation s'est maintenue désorganisée avec, cependant, quelques timides tentatives de réforme menées par les mêmes personnes qui s'en occupaient auparavant, sans obtenir la moindre amélioration.

Un changement radical s'impose dans le système de tutelle et de rééducation des mineurs inadaptés; le Ministère de l'Intérieur ainsi que le Ministère de la Justice devraient abandonner leur protagonisme et céder toutes responsabilités à un organisme attaché aux ministères de l'Education Nationale, de la Santé et Aide Sociale. Les Tribunaux détermineront exclusivement la nature du délit et ses conséquences, ainsi que la surveillance et défense des Droits de l'Homme et de l'Enfance, ce qui, selon mon point de vue, ne nécessite aucune législation spéciale dans un état de droit et démocratique.

Il faut développer des structures éducatives ouvertes, para-familiales, le sens critique chez l'enfant afin qu'il puisse prendre conscience de l'origine réelle de sa situation, lui faire connaître les droits de l'Homme, de l'Enfance et les devoirs qui en découlent. Tout cela dans un but thérapeutique, d'éducation et de réintégration dans la société et non de simple adaptation.

JOSE ORTEGA ESTEBAN: Doctor en Pedagogía por la Universidad de Salamanca; Diplomado en Psicología Clínica por Salamanca y Madrid; Profesor de Pedagogía de la Universidad de Salamanca; Director del Centro de Difíciles de Tejares (Salamanca) durante el curso 1975-1976; Publicación relacionada con el tema de la colaboración: *Delincuencia, reformatorio y educación liberadora*. Madrid, Zero-Zyx, 1978, además de diversas colaboraciones en revistas.

"All-round and harmonious
development is a supreme
right of every child and
every person on our planet."

G.D. Piriyov

THE RIGHT OF EVERY CHILD TO ALL-ROUND AND HARMONIOUS DEVELOPMENT

by

G.D. PIRYOV

(Corresponding Member of the Bulgarian Academy of
Sciences, Sofia, Bulgaria)

One of the essential contributions of the Renaissance era was the proclamation of the right of man to full, all-round development. A number of progressive thinkers during this historic period and during the subsequent era of the Enlightenment contributed to the establishment of this concept concerning the education of the growing generation. The idea of harmonious physical, intellectual, moral and aesthetic development was a part of the philosophical and paedagogical views of the Humanists.

However, the realization of this idea was hampered by social-economic development under the conditions of intensive industrialization and sharp differentiation of physical and mental labour. The predominant educational practice was directed towards one-sided intellectual development. A typical expression of this trend was the Herbartian pedagogics that played a dominant role in Europe up to the 'twenties of the present century.

In reaction to this one-sided trend in education, various pedagogical movements appeared in an attempt to find ways of overcoming formalism and routine in the schools. A number of experimental schools in various countries were founded, primarily as private initiative, with a view to overcoming the conservatism of the official school systems. However, these experiments were not closely connected with social development and did not have sufficient influence upon the total educational situation.

Indeed, the idea of all-round harmonious development was not neglected by the philosophers, psychologists and educators of modern times. This idea is of vital importance at present and it is relevant to emphasize it during the year devoted to the rights of children. It can hardly be said that all children in the world now benefit from education in order to realize their full development.

The problem of the all-round development is part of the problem of the essence and nature of the human personality, from a psychological point of view. From an educational point of view it consists in the building up of the personality. Consequently, it is necessary to raise the questions as to what is all-round development of the personality and how it is realized. These two questions are closely connected because this development is not an abstract idea, but because it takes place gradually under the influence of definite biological, social, cultural and educational conditions.

It is not the task of this paper to discuss the great variety of concepts on the human personality existing in present-day psychology. Still it seems necessary to propose a hypothetical definition that: this is an ensemble of relatively constant individual qualities of man that enables him to act as a conscious individuality with a definite line of conduct, fulfilling his role in society¹ (p.154).

More essential for the present paper is to see what is the structure of the personality. In spite of the great varieties of concepts, one finds that all authors agree that human personality is a complex structural system including several substructures. For example, K.K. Platonov differentiates four substructures of the personality. The first includes attitudes, moral traits, purposefulness - all formed through social and educational factors; second - knowledge, habits, skills - acquired during the individual life of man; third - individual qualities of psychic processes and functions (sensations, perceptions, memory, thinking, emotions etc.), partly biologically determined as they are functions of

the brain; fourth - sex and age peculiarities, temperament, which are most determined by biological factors²(pp. 79-81).

Although this structure is rather detailed, there is no place in it for the abilities that present the wealth of the human personality.

A more comprehensive definition of the structure of the personality, nearer to a common sense understanding, is presented by L.S. Rubinstein: (a) *What does man desire* that is determined by his interests, needs, attitudes, cravings, ideas; (b) *What can he do* - determined by his abilities and aptitudes; (c) *What is a man* - determined by the degree to which his trends and attitudes are firmly fixed in his character³(p. 516).

Irrespective of the differences between these and other ways of defining the structure of personality, it is essential to underline that it cannot be understood either as a mechanical sum or as an amorphous whole. It is a structural system, each aspect of which is inseparably and organically linked with all others and all aspects are in close functional unity. Moreover, each hypothetically presumed component represents in itself a complex structure having its own sub-structures, which increases the complexity of the human personality. This complexity is determined also by the fact that it is built on different levels. Starting from the physiological components, the significance of the components increases as they approach the emotional and volitional spheres.

In addition to that we must realize the *dynamic character* of the personality and of its components, expressed in the changes taking place during the different stages of the development and under various conditions of life.

Another aspect of the complexity of the personality is found in the *complex determination* of its formation and development. Both biological and social factors play a role in this process, the role of the social interrelations, particularly of the educational interrelations being the predominant one. The wealth of the human personality depends to a great extent on the richness

of these interrelations. As far as a person lives not only within his individual interests but is concerned with a broader social interest, so far his personality is developed more fully. In this connection the social status and the social role of the person, his value orientation and motives, are of great significance.

The objective socio-economic conditions are particularly important in the process of formation and development. Very essential is the way in which the products of labour and creativity are distributed to all people and it depends on the type of social order.

As *object* of various social influences, including education, the human personality reflects socio-historical characteristics. This is expressed in the words of K. Marx that the essence of man "is not an abstraction, it is an ensemble of social relations."

Treating the personality as an object of social relations and influences, at the same time we must realize that it is a *subject* as well. The human being is not simply a "recipient" of these influences but it takes an active part both in creating the social surrounding and in a selective attitude to it. That is why, the universal law of determinism has a specific character in the psychic development of man, and especially in the formation of his personality. The external factors of the social conditions do not exercise their influences mechanically and directly, they are transmitted through the existing inner states, i.e. external causes act through the media of the internal states of the individual. This explains why equal social conditions may result in the formation of different personalities.

In this connection *the role of education* for the building up of that inner state which would permit the formation of the proper selective attitude to the external influences must be emphasized again. This leads to the problem of *the necessity to educate all-round and harmonious personality in every child*, which would prepare him to exercise this selective attitude. This personality comprises both physical and mental development, intellectual and

emotional build-up, as well as the development of all valuable interests and abilities.

The problem is, however, whether all-round development means equal development of all individuals, whether it means some kind of encyclopaedism. The answer to the first of these questions is found in the light of the general psychological *law of individual differences*. This law relates both to interindividual and to intra-individual differences. The first of them is expressed in the fact that every individual is an unique phenomenon and the second is expressed in the changes within the individual himself during different stages of his development and under different circumstances in his life.

These facts determine the individual approach in solving the task of all-round development. The general line of this task is always present but its realization in each particular case depends on the individual specificities of the student. These specificities, however, should not be treated as predetermined, established once and for all, they must be conceived in their dynamics - with a view of their past stages and future perspectives. They are subject to an appraisal that would permit to detect their positive or negative value in the personality. This means that the individual approach does not consist simply in taking into consideration the individual differences, but it requires an active educational attitude to them.

At the same time this does not mean that the formation of the personality must be limited to a standard type of individual. For this reason the idea of the all-round development must be complemented with the idea of the *optimum development* of each person, i.e. the development that is most favourable and effective with a view to the individual qualities. This is based on an objective assessment of these qualities, taking into account their value in the individual life as well as their social significance. This is possible if both psychologists and educators are able to overcome the narrow traditional concepts of the abilities and

traits and to see them with a broader perspective of their significance. This is connected with the changing attitudes to the social value of all vocations and professions and more fundamentally with the gradual overcoming of the sharp differentiation between physical and intellectual labour ensuing from the changes caused by the present-day scientific and technological progress and more radical social changes.

In close connection with the problem of individual differences is the problem of the relationships between the general capacities and the special aptitudes of each child. Psychological research does not reveal always high positive correlations between them. However, the high development of some special capacity in the individual does not interfere with his all-round formation. On the other hand, high development of the general ability, resp. of intelligence, has a favourable effect on the utilization of special capacities.

Our observations show that people working in the fields of both arts and technology, having approximately the same degree of special capacity, achieve higher quality of creativity, having at the same time higher intelligence. These observations suggest that our educational work should neglect neither the general abilities nor the special capacities.

For this reason the concept of all-round development is closely connected with the idea of the *harmonious development of the personality*. That means all abilities, all components of the personality, to form a well-balanced unity. This unity is related not only to the harmonious relations between general and specific abilities, but also to all traits of the personality - of intellectual, volitional, emotional and temperamental character.

The proper unity of all-sided and harmonious development is revealed in everyday life in the well balanced conduct and interpersonal relations. It is also revealed in all forms of activities, particularly in man's creative activities. Without this unity we observe people lacking harmonious coordination between aesthetic

and ethical aspects of behaviour, between intellectual and emotional qualities, etc.

It is most probable that along this line one should find the explanation of the nature of the talented people, more so of the genius - in the perfection of the unity of all-sided and harmonious development.

In the light of these considerations it follows that the answer to the second question discussed is that all-sided and harmonious development does not mean a kind of encyclopaedism. In view of the present-day necessity of specialization and high qualification this would lead to dilettantism. At the same time, however, it is necessary to realize that a good specialist in a particular field would profit by having broader cultural interests and activities. There is no contradiction between educating a good specialist and all-round development. On the contrary, the latter is an essential prerequisite for the former.

Concerning the conditions that may contribute to the formation of the most desirable personality, the *significance of the social conditions* must be emphasized in the first place. It goes without saying that such conditions which deprive the child of the possibility to attend school for a sufficiently long time are not favourable for any development. Establishing a double school system - one for the privileged class or race or nation and another for the underprivileged - also hinders such a development.

Of very great significance is the kind of education that is provided. A new concept of general education overcoming the one-sided intellectual development is being formed. The concept of the so-called general polytechnical education also contributes along this line. Enriching the school curricula and programmes by introducing some subjects from the sphere of technology and arts tends to contribute to the development not only of the mind but also of the heart and hands of the children.

In view of the present-day ever increasing requirements of life, early monotekhnical, i.e. professionalized education is not adequate for the young generation. Sufficiently long general education is needed for every child. The acceleration of the development of modern youth does not require shortening of the course of education but the enrichment of the curricula of all types of schools. Modern intensive scientific and technological progress requires this education and at the same time it is one of the favourable prerequisites for all-round development. It contributes to the elimination of the sharp differentiation between mental and physical labour because the management of modern machinery, especially the automated machines, involves not only and not so much physical power but mental capacities of the worker. That may also contribute to the all-sided development of the people, naturally provided appropriate socio-economic conditions and adequate education are guaranteed for every person.

Although the process of formation of the human personality is most intensive during childhood, it does not finish then. Therefore these conditions are needed throughout the entire life span of the individual. Education is a permanent process becoming more and more a *process of self-education*. Both in schools and in life outside schools it includes not only formal instruction but all forms of manners of living. One essential aspect of the manner of living is the way leisure is organized. This is particularly important in view of the tasks of all-round education. Proper organization of leisure both during schooling and later in life contributes greatly to it. Sometimes very significant capacities of the individual are realized through one's hobby.

In conclusion, all-round and harmonious development is a supreme right of every child and every person on our planet. Both socio-economic and educational conditions should be provided in all countries, developed and underdeveloped. Bearing in mind the leading role of education, it is necessary to guarantee opportunities for sufficient and adequate schooling to every child - by raising the compulsory schooling, by enriching courses of study.

On the basis of the presented psychological analysis of the concept of the all-round development, it is evident that this enrichment should be directed at educating both general abilities and special capacities, both intellectual and emotional functions, aptitudes and personality traits. All this must be realized considering the individual differences of children and providing adequate forms of individualized education.

REFERENCES:

1. Piryov, G.D., *Psychologiyata v tvoia zivot* (Psychology in your life), Sofia, 1976
2. Platonov, K.K., *Problemi sposobnostei* (Problems of abilities), Moskva, 1972
3. Rubinstein S.L., *Osnovi obshtai psichologii* (Foundations of general psychology) Moskva, 1940

RESUME:

Le droit de chaque enfant à un développement complet et harmonieux.

Le concept d'éducation pour un développement complet est bien établi depuis la Renaissance, mais il n'a pas été réalisé jusqu'à présent pour un grand nombre d'enfants.

Dans cet article, ce concept a été analysé, dans la lumière des études psychologiques de la personnalité humaine, comme un système structurel complexe à caractère dynamique et à détermination spécifique à plusieurs facteurs.

Le concept de développement complet est intimement lié au développement harmonieux de l'individu.

Il se signifie pas développement égal de tous les enfants.

Ce n'est pas non plus une sorte d'encyclopédisme. Mais il signifie un développement optimum selon la loi des différences humaines, développement aussi bien des aptitudes générales que spéciales.

En accentuant le rôle primordial de l'éducation dans le processus du développement complet et harmonieux, on souligne aussi l'importance des conditions sociales qui procurent des opportunités égales d'éducation à tous les enfants et surmontent la discrimination aigüe entre le travail physique et le travail mental.

La nécessité d'un nouveau concept d'éducation générale, incluant non seulement des sujets académiques, mais aussi des matières d'autres branches comme des matières techniques et artistiques a été mis en évidence.

En même temps l'auteur s'oppose à la "professionalisation" précoce de l'éducation générale. Il accentue le rôle de l'éducation permanente et une organisation adéquate des loisirs aussi bien pour enfants que pour adultes.

GEHCHO DIMITROV PIRYOV, born on November, 24th 1901. Graduate in Paedagogy at University of Sofia, Bulgaria; M.A. of T.C., Columbia University, 1928. Assistant professor in Sofia University (1938), Professor of Child Psychology, Educational Psychology (1948), former head of the chair of Pedagogy, and later of the chair of Psychology at the University of Sofia.

Corresponding Member of the Bulgarian Academy of Sciences and former head of the Section of Psychology in the Academy. Member of the Scientific Council in Education and Psychology; of the Scientific Institute of Culture; Member of the Council of the International Association for the advancement of Educational Research; vice-president of the Bulgarian Psychological society and other institutions and organizations. He published books in the fields of education and psychology.

"Violation of the right of the child means neglect on the part of the grown-ups to utilize their opportunities to clarify the conditions for growth in childhood, and neglect to make efforts to act in accordance with the insight gained."

J. Sandven

FUTURE TASKS OF EDUCATIONAL RESEARCH AS RELATED TO RIGHTS OF CHILDREN

by

J. SANDVEN

(University of Oslo, Norway)

Children's rights and their violation.

The concept of children's rights may be conceived in various ways. Thus, for instance, the emphasis may be on the right of the child to develop in a free way, the right to develop without being subdued, ill-treated or misused, or, on the other hand, the emphasis may be on the right of the child to be taken care of, the right to be guided and to get opportunities for optimum development in accordance with his potentialities. The various conceptions in this matter will have implications for what we regard as important in the way of research.

Put in another and somewhat simplified way, violation of the rights of children may be of two different kinds. There may be direct ill-treatment due to lack of resources, lack of insight or understanding, or in some cases lack of sense of responsibility. On the other hand there may be direct or indirect neglect to utilize the opportunities which may be at hand or may be brought about in order to enhance the children's development.

Both these types of violations are still taking place in all parts of the world, and often in a considerable measure, in spite of the fact that material resources, due to technical development, have increased immensely through the twentieth century, and in spite also of the fact that our knowledge of conditions of children

and conditions of development has been extended through research and improved communication.

How the situation is today, as regards violation of children's rights, in comparison with earlier times, is difficult to evaluate. Even though violation at least in the form of direct ill-treatment may appear to be less frequent nowadays than it used to be, we have to be aware that conditions vary to a great extent with the different circumstances of living, due among other things to inequality in the distribution of resources.

One of the future tasks of educational research should be to clarify to what extent violation in the form of ill-treatment is actually taking place, and furthermore to bring to light the characteristics of such ill-treatment and the conditions and circumstances which may be causative factors. It may be argued that cases of ill-treatment and their major causes are so numerous and obvious that what is called for in the first place is action to improve conditions of living and to develop educational understanding and awareness of responsibility.

Though this may be true there are strong arguments for research. The extent of ill-treatment in its various forms is not known as yet. Also, in cases where ill-treatment is not a result of lack of material resources, but of deficiencies on the part of those who should act as guardians, our knowledge about the psychological factors involved and their interplay is fragmentary and needs to be extended. The more we know both of extent and of causes, and the more we manage to disseminate this knowledge, the greater the likelihood that adequate action to meet the situation can be planned and put into effect as well.

However, as already stated, the right of the child is a concept with implications which go far beyond those concerned with ill-treatment alone. Every child is endowed with unique potentialities, and it will probably be agreed that the ideal aim should be to bring about conditions, materially and psychologically, which will aid the child in his efforts to develop these potentialities, if

at all possible to an optimum degree.

Documentation to the effect that such an optimum development has not taken place may not in itself furnish proof that violation of the right of the child has occurred. The child himself is a part of the process, and though the responsibility for potentialities to develop rests in the main with the grown-ups, and in particular with the child's guardians in their various positions, he has himself to a certain degree, in accordance with his level of maturity, both to be given responsibility and to be responsible.

The fact that the child's ability to evaluate the consequences of his choices and actions is limited does not automatically place him in a position where he is not responsible. Also the ability of the grown-up in this respect is limited, and as the child reaches the higher levels of maturity, as he ordinarily does in adolescence, the difference between the child and the grown-up as regards ability to evaluate consequences may often be negligible.

What the right of the child should imply in this matter is that the grown-ups do what they can to clarify the effect of various developmental conditions and treatments both in general and in regard to different potentiality types. Furthermore, it should imply that the grown-ups recognize the consequences of their insight and do what they can to bring about the conditions and types of treatment which are in harmony with the insight in question.

Neglect on the part of the grown-ups to utilize their opportunities to clarify the conditions for growth in childhood, and neglect to make efforts to act in accordance with the insight gained, should by definition be considered as a violation of the right of the child.

Evidently, the degree of the violation will vary. Even though our intentions in principle may be ideal, we may at times discover that between the world of intentions and the world of reality there is a discrepancy, and this also should be taken into account

when forming judgement concerning the violation of rights. A distinction should be made between violation which is due to lack of insight or opportunities and, on the other hand, violation which is taking place because of lacking intent or effort to improve the child's conditions of growth.

Intentions versus outcome in education. A challenge to educational research.

In the postwar period great investments have been made in the school systems in order to improve the educational opportunities for children in general and in particular for those categories of children who at an earlier time had to content themselves with an elementary type of schooling alone. Taking Norway as an example, the years of compulsory schooling have been extended from 7 to 9, and a great number of schools have been built to provide opportunities for schooling beyond the compulsory level. In certain areas of the country the total number of school hours through the years of compulsory schooling has been more than doubled in the postwar period. At the secondary level the percentage of the age-group who passed the examen artium (the matriculation examination) increased from 10 in 1950 to 30 in 1975. At the tertiary level, also, great extensions have been carried out. Old institutions have been enlarged, and new institutions have been added. From 1960 till 1975 the number of students in institutions for higher learning increased more than fourfold from about 9500 to about 40 000.

However, it seems to be an experience common to many countries, including Norway, that the great efforts made in the way of investments and extensions have not been followed by a corresponding increase in satisfaction and sense of well-being, neither on the part of students nor on the part of teachers. Even though the investments have provided educational opportunities which previously did not exist at all or existed only for a limited number of students, there are strong indications that in developing the

extended opportunities we have forgotten in many cases to raise the question whether these opportunities would meet the needs of the new categories of students, whether they would be experienced as opportunities in the real sense of the word or merely as formal ones from which no real benefit could be drawn.

Whereas we previously violated the rights of children by providing extended educational opportunities only to a minority among them, we have now for some time, unintentionally, violated their rights by bringing about educational opportunities which for a great many of them, maybe a majority, have not been suited to their needs and aptitudes.

In a large measure what we have extended is our traditional school and our traditional opportunities, not taking into account to a sufficient degree that students vary considerably in their interests and aptitudes and that the opportunities must be shaped accordingly. Equality in the sense that all students are confronted with virtually the same tasks and the same instructional methods irrespective of their interests and aptitudes does not mean that the opportunities are made equal in actual fact. The value of the provisions made and opportunities offered will vary with the degree to which they are compatible or incompatible with the potentialities of the students.

If we decide, in spite of this, that the same tasks and treatment are to be applied, the question remains how such a decision can be reconciled with the rights of children, if at all possible. How are tasks and treatment to be selected? Whose needs are we going to serve in the first place? How is violation of rights to be avoided?

The questions posed do not have a straightforward answer. One of the major errors we have generally made is that we have tried to solve problems of this type almost entirely on the basis of philosophical and political reasoning. Valuable as this type of reasoning is, it is not in itself sufficient as the only basis for action. Alternative lines of thinking and action should not

only be contemplated, but tested by means of research before being adopted officially and put into effect on a large scale.

One of the most important tasks of educational research in the future, as related to children's rights, is to bring to light educational opportunities, or extension of opportunities, which will present optimum conditions of growth to the various types of students and, to the extent possible, in equal measure. What we have managed so far is in general to bring such opportunities to the students in the upper part of the theoretical ability curve. The challenge to educational research in the future, as far as opportunities are concerned, will come in the first place from students who are attracted to problems of a less verbal type, even though the possibility of a higher level of functioning in principle applies to all students and as such presents a challenge in general.

The world of reality. Research to clarify its role in realization of rights.

What many of the students of our age are in need of in the first place is a closer contact with the world of reality. In developed countries the school has taken them away from this reality or is in the process of doing so. Throughout this century, and in particular in the postwar period, the schools in the developed countries have been extended to such a degree as to number of years and number of weeks and hours per year that the world of the students has become a world of symbols consisting of words, figures, books and theories.

There are two serious consequences of this development. The one is that the students who in former times took part in the activities in the local community and obtained concrete experiences and roots in this community, have generally become alienated in relation to the world of work and to the world of reality. The second consequence is that the learning tasks with which the students are confronted have more and more got a verbal and

abstract character which to many of the students is beyond their power of reasoning in symbolic terms, in particular when the basis in reality of these terms is kept in the dark.

Lack of contact with the world of work and reality is a serious handicap for all types of students, irrespective of the level and direction of their aptitudes. In the postwar period we have been able on various occasions to observe how students in their relation to the world of reality have reacted in a mode of rejection instead of what we might have been hoping for: a mode of constructive criticism and creativity. Even when taking into account that lack of "realism" might be a characteristic of youth, there may be reason to hypothesize that rejection of reality is more predominant nowadays than it used to be and that our verbalized school, more or less detached from reality, might have been a causative factor in this development.

A circumstance which may have added to the attitude of rejection is the frustration which many of the students have experienced during their years in school as a result of learning tasks which have suffered from lack of relation both to the world of reality and to the students' potentialities.

It seems justifiable to state that a violation of the rights of children in this way has taken place. Even though the intention has been the opposite, the result has been that students have searched in vain much of the time for conditions which would allow them to develop in accordance with their potentialities and in proper contact with the environmental world of work and reality.

The role of educational research in this connection would be to test the theory that the connection between the world of work and reality on the one hand and the schools of today on the other, is inadequate and that a strengthening of this connection would bring about both a higher degree of self-realization on the part of the students and a more suitable preparation for life in society. As one point of departure this could be done by reorganizing the

school so as to make the local society an object of study in its own right (a "subject" of its own), by starting out with simple observations of simple facts and occurrences and then by degrees broadening the perspective in accordance with the students' progress in identifying and understanding their environment.

Such a study would need its own periods or weekly day on the timetable, and ideally through all the years in school. Research to guide and evaluate experiments of this type would indeed be complicated and in many respects inconclusive. However, by comparing programs, methods of work, conditions of work, reactions of students, reactions of teachers, and students' progress as to their grasp of reality, information to guide decisions and policies should in all likelihood be gained. To bring to light the connection in question here would be a worthy task of future educational research. Any move forward in this direction would be an important contribution and highly related to the furthering of children's rights.

Research to elucidate the role of social sensitivity, a cardinal attitude in education.

Educational development furthering the realization of children's rights presupposes a certain degree of solidarity or feeling of interdependence both in society in general and in the relationship between grown-ups and children.

However, the concept of interdependence may vary in its connotation. Its major component may be a feeling of dependency, a feeling that "the others" are necessary to oneself, to one's existence and well-being, a feeling that one needs others in order to be secure or to attain one's goals. In this case the main concern is self-directed. Consciously or unconsciously "the others" are regarded as instruments in our self-realization. On the other hand the main component in the concept of interdependence may be a feeling of devotedness. In this case the situation

of "the others" is the point of departure. Our thoughts centre on their situation, and our main concern is other-directed. Thus, feelings of interdependence may be self-directed or other-directed in their major concern.

What in particular complicates the human coexistence in present societies appears to be not only insufficiency in our feelings of interdependence in general, but more precisely a deficiency in our ability to make our concerns genuinely other-directed.

Feeling of interdependence which in its major concern is other-directed is what I personally in some of my investigations have termed coreaction, ability to react in conjunction with other people to regard problems from their angle, to react with empathy. A concept with a similar connotation is social sensitivity.

Realization of children's rights can hardly be brought about unless society has developed to a high degree in the cultivation of its social interrelations and in particular that social sensitivity is displayed in human interactions. Regarded from this angle social sensitivity is one of the outstanding aims of education, an aim in compliance with the rights of children. Observation of these rights does not only imply that children as developing human beings get a fair deal, but also that they themselves develop respect for the rights of others and in turn, as grown-ups, are able and apt to display the sensitivity in the direction of others which is a necessary condition both for the proper functioning of society and for the securing of the rights of each new generation of children.

However, social sensitivity has a place in education not only because of this... Research of my own has indicated strongly that social sensitivity on the part of the educator is one of the important conditions for developing an educational atmosphere which fosters learning and feelings of well-being in the students.

In a study in which microteaching and recording by videotape were used, 29 teacher candidates took part. Two teaching tasks with reference to students in the sixth grade of the compulsory school were developed and assigned to the candidates. All of them got the same two tasks, with the instruction that they were to adjust their teaching to sixth-graders without the students being actually present. Different groups of students will interact in different ways with the teacher, and to avoid the effect of this as a source of error it was found advisable to let the candidates carry out the teaching tasks as they would in ordinary TV teaching.

The teaching performances of each of the candidates were recorded and later presented to a number of assumed experts ($N = 16$) who were asked to evaluate the performances as indicators of capability of teaching. Before the microteaching, a comprehensive test on social sensitivity and a number of other psychological tests had been given to the candidates¹.

The table showing the covariation between assumed capability of teaching and social sensitivity seems to make it evident that the tendency on the part of the educator to react with sensitivity in social situations, and in the teaching situation in particular, is a powerful component in his competence ($r = .49$).

		Teachers' social sensitivity			Sum
		Low	Average	High	
Teachers' capability of teaching as evaluated by experts ($N=16$, evaluations pooled)	High		5	4	9
	Average	4	5	3	12
	Low	3	4	1	8
	Sum	7	14	8	29

The recordings were also presented to different groups of sixth-graders, and their reactions in various ways to the candidates and their teaching were indicated through their responses to a

questionnaire. The covariation between the social sensitivity of the teachers and the students' evaluation of them turned out to be of the same order as the one reported for the experts ($r = .46$). Thus again the importance of social sensitivity on the part of the educator is brought out.

The high level of agreement between the evaluation of the expert and the evaluation of the students is evidenced by a direct comparison between these two types of evaluation where the correlation proved to be $r = .66$.

A challenging future task for educational research would be to try to corroborate findings of the type brought to attention here. By attacking the problem of the effect of social sensitivity, or the lack of such sensitivity, by various approaches and in different cultural settings important information concerning the factors at work in the education process and in the formation of reaction patterns would in all likelihood be secured. By elucidating this problem and by acting in accordance with the insight gained, a major step towards the realization of children's rights would have been taken.

NOTE:

1. As regards the method of assessment of social sensitivity or coreaction see Sandven, J.: Projectometry. A new approach in the study of human reaction tendencies exemplified by research pertaining to education. Universitetsforlaget, Oslo 1975.

RESUME:

Tâches futures de la recherche éducationnelle par rapport aux droits de l'enfant.

L'idée de "droits de l'enfant" a été prise dans le sens de droit de l'enfant à se développer d'une manière libre, sans être subjugué, maltraité ou abîmé, et en plus qu'il a un droit à être guidé et à obtenir les opportunités à un développement optimum en accord avec

ses possibilités. La violation de ces droits peut être la suite de manque de ressources, manque d'intelligence et de compréhension, ou dans certains cas manque de sens de responsabilité. Aussi ne faut-il pas exclure une négligence directe ou indirecte à employer les moyens qui sont sous la main ou peuvent être apportés.

Une des tâches futures de la recherche pédagogique devrait être de découvrir les causes et de mettre au clair l'étendue et le caractère de telles violations. Aussi devrait-on produire des voies alternatives d'action afin d'éviter la violation et afin de rehausser le développement de l'enfant, par la réflexion et expérimentation éprouvées par des moyens de recherche scientifique afin de sauvegarder la praticabilité de la voie d'action adoptée.

Les résultats de l'éducation ne sont souvent pas en harmonie avec les intentions des efforts effectués. Les résultats des efforts pédagogiques dans la période d'après-guerre en sont une illustration. On peut suggérer qu'une analyse plus soignée des divers facteurs qui influencent les résultats de l'éducation, et en particulier les possibilités de l'enfant, soit appliquée.

Dans ce contexte, on tire l'attention sur manque de contact adéquat entre l'école et le monde du travail et de la réalité. On maintient l'idée que l'école devrait faire du monde du travail et de la réalité un objet d'étude de plein droit, de préférence à travers toutes les années d'étude, et que l'effet en serait examiné de près par la recherche.

Finalement l'attention est tirée sur le rôle principal dans l'éducation, notamment le sens social. On cite des résultats de recherche, avec de fortes indications que le sens social de la part de l'enseignant, ou le manque d'un tel sens, est un facteur puissant dans l'apprentissage et la formation de l'attitude de l'élève. On peut considérer que faire des recherches dans ce domaine est une tâche future comme défi, afin d'élucider les relations en question et leurs implications dans la pratique pédagogique.

JOHS SANDVEN was born in Oslo, 1909. He studied in London, Oslo (M.A. 1943, Ph. D. 1947), and New York. He is professor of education at the University of Oslo since 1950, has been director for educational research, University of Oslo, and managing editor of the Scandinavian Journal of Educational Research. He is chairman of the group for Philosophy, Psychology and Education of the Norwegian Scientific Academy.

Prof. Sandven has published books on American Education (1949), measurement of intelligence by group tests (1943), the thinking process and its development during adolescence, etc. He also developed three series of maturity tests and a number of other tests. In 1975 he published a book on projectometry, a methodological approach to the assessment of personality.

"The overall aim of education is to enable its recipients to create unpredictable achievements which can lay claim to excellence: to make relatively success-ful essays."

L. Stenhouse

THE TEACHING OF CONTROVERSIAL MATERIAL AND THE RIGHTS OF CHILDREN

by

L. STENHOUSE

(University of East Anglia, Norwich, England)

The Humanities Curriculum Project, of which I was director, was an English project sponsored by 'the quasi-governmental Schools Council and a private foundation, the Nuffield Foundation'.¹ It ran from 1967 to 1972 and since then has provided continuing support to schools and teachers on a smaller scale. In 1979 its work will be related to problems in teaching through discussion in a new publication, *Learning to Teach Through Discussion*.²

The title of the project is somewhat cryptic. The term, *humanities*, was interpreted as a 'human issues' programme, human issues defined as issues of enduring concern to mankind: issues such as war and peace, relations between the sexes, the family, poverty, for example. Such issues are, the project observed, controversial in an empirical sense. People do as a matter of fact disagree about them and feel keenly about their own views.³ A democracy on the British pattern assumes or, if necessary, legislates the rights of individuals to hold their own conscientious views on such matters. Limits may be laid down in some cases, but the basic assumption is that a pluralist society is the democratic ideal. Hence, we have many political parties and churches, and so forth.

Teaching in controversial areas in schools therefore raises the problem of the rights of children as minors to hold and to express their own views. In practice, these rights are complexly

connected with the rights of parents to have their views respected by the schools. Both those who believe that children should be accorded the right of self determination on value issues and those who believe that parents should have the right to determine the values taught to their children agree that teachers should not use their position of authority in the classroom to promote their own values as opposed to those of the child or the home. In this paper we are concerned with the implications of controversiality for the rights of children. And since our project worked with the age group 14 to 16, I shall argue the case in terms of that age group and then raise the issues of its application to younger and older groups.

The basic position I wish to argue is: in teaching controversial issues teachers should teach to the criterion of neutrality: i.e., aspire in relation to the controversial issues to be neutral as they teach. And this, I propose, involves them in taking the role of a neutral chairman of classroom discussions.

Before I pursue my argument it is as well that I meet some philosophical objections which have been raised.⁴ The position I am taking does not imply a relativist ethic. Indeed, a pluralism of tolerated values is better argued upon the basis of absolutist ethics or beliefs in conflict than on a relativist base. For example, the rights of a fundamentalist child in the face of a sophisticated relativist teacher imply for me that the teacher not oppose with his authority the child's position, but on the contrary assist the child to elaborate it in the face of objections. Such an elaboration may, of course, expose the weaknesses of a position or strengthen it: the object is not change of view or reinforcement of view, but that either of these should be a product of thinking the view through. The aspiration for neutral teaching in controversial areas rests on a belief, not in ethical relativism, but in the primacy of conscience vis-a-vis the authority of the school.

The second objection I want to meet is that a deception is involved in a committed teacher 'pretending' to be neutral.

This misconception seems to me to rest on an authoritarian tradition in schools whereby teachers do not feel obliged to explain to children what they are doing. The teacher is neutral qua teacher precisely because the fact that he is committed as a person disposes him to respect the commitments of the children. Like the editors of (some?) philosophical journals he is concerned rather to support contributors' search for truth than to impose his own truth upon them. Empirically it is difficult, but essential, to explain this to children, who can then say 'He's a Communist (or a Catholic) but he's a good chairman'.

The third and final objection I wish to meet is the objection that no one can in fact be neutral as a chairman. It is interesting that this should create such difficulty: there are, of course, no perfect performances. What is important are the criteria for critique of performance, and that these criteria are taught to the children by the teacher. It is perhaps the apparent danger inherent in giving children access to the criteria by which to criticise one's teaching which is threatening here, but in practice children generally appear to be supportive in this situation.

The aspiration to be a neutral chairman of classroom discussions is founded on a belief in the primacy of conscience or reason over teacher authority in issues of ethics and value. Its implementation involves an explanation of this position to the children taught, and of inducting them into the criteria by which one's own performance can be criticised.

Having got to that point, however, we have not made our aspiration operational. We have a rather vague notion of classroom discussion unstrengthened by either access to information or principles of quality.

It is clear that the teacher cannot be the source of information for the discussion and at the same time maintain his neutrality: such information as can be neutrally transmitted does not suffice to inform a discussion. Hence access to

information for the children must be documentary: verbal or visual. However, the documents contrast with textbooks, for a textbook is, as it were, endorsed by the school as a source of information. The documents must be regarded as evidence, not as instruction. This means that the discussion group must have access to varied resources of evidence for critical assessment and that the teacher must treat such evidence as problematic i.e. he must not in any way vouch for it or support the idea that it is to be accepted. In short, the children need to handle information more as a historian or an investigator would: they need to develop a critique.

This attitude towards evidence, and the critical skills and standards to support it, are not easily and immediately operationalized even among adults.⁵ They have to be taught, but they constitute a substantive educational value and not merely an instrumental pedagogic skill. That is to say, it is an aim of education to develop the capacity to handle evidence critically. It is not merely an *ad hoc* technique for learning.

In our project we published exemplary collections of evidence to support teachers in getting started, but in principle any evidence is admissible. The principle to keep in mind is that evidence is admissible if it is relevant to the issue under discussion. Truth is not the criterion of admissibility: the evidence, once admitted, has to be 'tested for truth' by the children.

The convening of a group of children under a teacher as a neutral chairman to examine evidence on controversial human issues, when the pedagogy is pursued rigorously in terms of logical and psychological analysis, proves to demand a radical shift of perception and technique on the part of a teacher. He must learn to embody educational values in rules of procedure and in interventions from the chair which are neutral with respect to discussion issues but express commitment to educational values which, he is bound to assert by his actions are not controversial, at least within the context of the process

founded on them. Such values may, for example, be: reasonableness (rationality tempered by a conception of its own limitations), aspiration towards truth, goodness and justice, respect for others, imaginativeness; and at a lower level willingness to listen, reflectiveness, recognition of the need for orderly procedures. These values are controversial educational values of course. We are concerned with confining the teaching within an educational value position, which may also be debated, but which is clearly defined and adopted - subject to modification in the light of reason - and excluding from the teaching a range of substantive value stances with respect to socially controversial content.

The principles of procedure which constitute the value stance of the school may be characterized as 'a logic of inquiry'. The assertion being made is that it is reasonable to demand in areas of controversial issues that the teacher aspire to found his teaching on these values and to avoid teaching a substantive position on the human values at issue in the learning group. Of course, this is a substantive value position regarding education. In principle, this itself can be subjected to critical scrutiny by the group, but alternative group procedures might have to be adopted, just as it is necessary to change procedures when shifting from science to philosophy of science.

Principles for handling information and for pursuing an inquiry do not constitute of themselves a sufficient basis for an educational enterprise. There must be a critical basis for the assessment of achievement. This could be an assessment of skills of information handling and inquiry, but we took the view that education was concerned with achievements less instrumental than this. Accordingly, we suggested the following teaching aim: 'to develop an understanding of social situations and human acts and of the controversial value issues which they raise'.⁶ This aim needs elucidation.

First, let me make it plain that in general I regard it as a distinction between instruction and education that the aims of

instruction can be analysed into behavioural objectives and those of education can not. The outcomes of education are performances judged more or less good by criteria: the performances cannot be specified: the criteria only can, at least, in principle. The overall aim of education is to enable its recipients to create unpredictable achievements which can lay claim to excellence: to make relatively successful essays.

In this context, an aim proposed within a specific research project such as ours should serve to highlight the issues which need to be on the agenda of the teacher.

Understanding was chosen as an aim because it has two opposites: *not* understanding and misunderstanding. The first is related to the individual's experience of closure and satisfaction; in respect of it the aim is to place the individual child in the position of making a claim - however provisional - to understand. (Many children do not often experience in school the subjective experience of such a claim to understand). The second opposite, misunderstanding, implies the existence of tests for truth in respect to claims of understanding. The aim, then, is to develop in children the experience of understanding, the capacity to formulate it (make a claim) and the perception that behind this is a second-order problem of understanding how an understanding can be tested for truth.

The substantive areas towards which the development of understanding is directed in the statement of aim are intended to characterize in a short formulation the recurrent (situations) and the unique (acts). The problematics behind this include the distinction of the contribution of the humanities on the one hand and the human sciences on the other to the understanding of human issues.

Finally, 'the controversial value issues which they raise' implies that within the project the value issues will be contextualized in a study of 'social situations and human acts'. Whereas in much conventional teaching of ethics (for example)

principles or propositions are discussed at a considerable degree of abstraction from real situations and acts, this is not so in the present case. In this context we are not teaching ethics and politics and aesthetics systematically. Rather we are concerned to help people to see value issues as integrated with psychological insight and sociological analysis and imaginative grasp in our understanding of the helicopter pilot judging whether or not to order the bombing of a village or the couple attempting to focus their relationship and perceive it clearly.

So much for the theoretical position. The important feature of the Humanities Project was that it was put to the test of practice. We found that it was clearly possible for teachers to learn to work as neutral chairmen, and that the role contained a considerable variation in style. On the other hand, the learning involved was too threatening for many teachers, who were asked in part of their teaching to turn their backs on the resources of their established skills and experience and adopt a style of teaching unfamiliar to them, voluntarily taking on, as our evaluator, MacDonald, said, 'the burden of incompetence'.

Schools, too, often felt threatened by the new style which sometimes appeared to imply that teachers using instructional methods should be able to support their instruction with evidence, and more threateningly still that the use of authority in the school should be capable of rational justification. These problems were anticipated in the Schools Council Working Paper no. 2 from which the Project set out.

But adult procedures in the classrooms ... will not be successful if a different kind of relationship between teacher and pupil obtains in the corridor or in extra-curricular activity. If the teacher emphasises, in the classroom, his common humanity with the pupils, and his common uncertainty in the face of many problems, the pupils will not take kindly to being demoted to the status of children in other relationships within the same institution. Indeed, they may write off the classroom relationship as a 'soft-sell'.

In short, although it was possible to train teachers for the neutral role and indeed the training procedures were unusually effective, nevertheless there were psychological and social barriers to its implementation facing even those who were initially attracted to the idea. The experiences of some individual teachers have been reported in a book.⁸

The present situation is that there are many teachers involved in neutral teaching both of controversial issues and now of some other subjects where they have found it an effective pedagogy, but it remains a minority tradition and still a controversial one.

Most important in this paper are the reactions of children and the effects on them.

Certainly their reactions are mixed. Just as some students prefer small-group discussions in higher education while others prefer lectures, 14-16 year olds are divided. On the whole the work seems to be more consistently favoured than university seminars, probably because the techniques of chairmanship which help to ensure that there is a wide participation in the group are fairly well developed. However, it is very difficult to get the children started, because the situation is unfamiliar to them. We now believe that early exposure to video-tapes of other children working successfully in this way is a good way of helping the group.

The edited version of the newsletters which were produced by the evaluation team during the Project condenses pupils' comments to 28 pages. The balance is favourable to the procedure, though there is also evidence of some misunderstanding and of difficulties. There is, of course, ample evidence of the kind which puts flesh on the theoretical position I have outlined.

Question: Do you understand why he says, why he has to be neutral ?

Pupil: Well, I think because we've always been used to doing what the teacher says, and if he's

going to give his point of view, we're going to follow it ...

.....

Giving you responsibility, this is a shock. Speaking your own words in class and speaking to each other and not to the teacher, this is a shock.

.....

I think one of the things teachers must do is to make us more aware of the importance of the decisions we make, and the importance of us making our minds up on these various issues. I think this is the big fault in the teachers. The pupils think it's got nothing to do with them what they're talking about, but if they don't get down to these things, then there's no hope for anything. We've got to learn to talk to people, to communicate, to talk to people who we disagree with, not just to our friends, and to find solutions to the problems.

.....

Mr. ... keeps out of it. He just listens. He starts us off and if we stop or if we're going off the point, he puts us back on it. He says that he's not allowed to answer any questions. But he asks questions.

And there is evidence not only of 'pupils' experiencing difficulty in changing their learning style, but also of teachers' insensitivity to this difficulty.

You can't expect miracles. It's like going in and teaching the two-times table, you can't expect them to learn right away. You've got to get used to it first. The teacher should have known that.

.....

You suddenly get dumped in the deep-end. Suddenly they say they're going to teach us as adults, after teaching us as babies for years.

At what point should one stop teaching children as babies and begin teaching them as adults? Quite simply we do not know. However, we can say that in working with MAN: A course of study¹⁰ with 10 and 11 year olds teachers have adopted a style close to that of neutral chairman as the appropriate role for inquiry-based work, and have done so successfully, in one case after

exploring with the children the concept of a 'hypothesis'.¹¹ Certainly, 14 to 16 year olds finding difficulty with the method tend to say they should have been given experience of it earlier.

At later ages the appropriateness of the approach is seen in the last quotation from a child above: it is a kind of *adult* education.

The rights of children perhaps mean that we should examine every case where we deprive them of the respect we would show to our equals to make sure that our behaviour really reflects their needs and not simply ours. Indeed, failure to acknowledge such rights may be disadvantageous to conventional achievement. There is interesting evidence from the measurement programme which suggests that the Humanities Project procedure may have striking impact on the improvement of reading attainment.

NOTES:

1. See, for accounts of the Project: Stenhouse, L.A. 'The Humanities Project: the Rationale' and MacDonald, B. 'The Evaluation of the Humanities Curriculum Project: a Holistic Approach', *Theory into Practice* 10,3, June 1971, 154-162 and 163-67; 'The Humanities Curriculum Project' in Butcher, H.J. and Pont, H.B. (Eds) *Educational Research in Britain No. 3*. London: University of London Press, 1973, 149-67. A full bibliography of the Humanities Project is available from the Secretary, Humanities Curriculum Project, Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia, University Village, Norwich NR4 7TJ, England.
2. Book and audiotape published by and available from: CARE, University of East Anglia, University Village, Norwich NR4 7TJ. Price £4.00 plus postage.
3. For this empirical definition of controversiality, see Fraser, Dorothy M. *Deciding What to Teach*. Project on the Instructional Program of the Public Schools. Washington DC: National Education Association, 1963.
4. See, for example, *Progress and Problems in Moral Education* edited by Monica J. Taylor. Windsor, Berks. N.F.E.R. Publishing Co. 1975.
5. See Fordham, P. 'The Humanities Curriculum Project in an adult class' *Studies in Adult Education* (National Institute of Adult Education) 6,1, 1974.

6. *The Humanities Project: an Introduction*. London: Heinemann Educational Books, 1970 p.1.
7. *Raising the School Leaving Age*. Schools Council Working Paper no. 2 Her Majesty's Stationery Office, 1965, p.22.
8. Elliott, J. and MacDonald, B. (Eds) *People in Classrooms* Occasional Publication No. 2, CARE, University of East Anglia, University Village, Norwich, NR4 7TJ (Price £2.00 plus postage).
9. All quotations from: Hamingson, D. (Editor) *Towards Judgement: the publications of the Evaluation Unit of the Humanities Curriculum Project 1970-72*. Occasional Publication No. 1. CARE, University of East Anglia, University Village, Norwich NR4 7TJ
10. MAN: A course of study is an American social science curriculum associated with Jerome Bruner, developed under his advice by the Educational Development Centre, Cambridge, Mas., and distributed by Curriculum Development Associates, 1211 Connecticut Avenue, Suite 414, Washington DC, 20036 U.S.A.
11. The teaching referred to is that of Mrs. M. Gracie, West Moors Middle School, Heathfields Way, West Moors, Wimborne, Dorset, England. See MAN NEWSLETTER No. 2 Winter 1977 (from CARE University of East Anglia, University Village, Norwich NR4 7TJ (p.14).

RESUME

L'enseignement de matériaux polémiques et les droits des enfants.

Le English Humanities Curriculum Project (1967-72), qui concernait l'enseignement des questions polémiques sur le plan humain était basé sur la prémisse que les droits de l'enfant et des parents pouvaient persuader les professeurs d'enseigner ces sujets humanitaires d'une manière neutre. Le projet mit en opération un modèle d'enseignement dans lequel les élèves de 14 à 16 ans discutaient des sujets polémiques à l'aide de matériaux documentaires sous la direction d'un président neutre, leur professeur. La méthode se manifestait comme une innovation radicale aussi bien pour les professeurs que pour les élèves, et par conséquent il était difficile de l'utiliser. Cette méthode reste une tradition effective de minorité dans les écoles britanniques et elle paraît favorable surtout dans les résultats de la lecture. Il semble que cette forme de respect pour les droits des enfants produit des effets pédagogiques importants, même si on les mesure avec des critères conventionnelles.

LAWRENCE STENHOUSE taught and trained teachers in Scotland before becoming Director of the Schools Council and Nuffield Foundation Humanities Curriculum Project in 1967. Since 1970 he has been Director of the Centre for Applied Research in Education in the University of East Anglia and has been responsible for a programme of research in 'Problems and effects of Teaching about Race Relations', supported by the Social Science Research Council and the Gulbenkian Foundation. His current work is in the case study of schools. Among his publications are :

- Culture and Education (Nelson 1967).
- An Introduction to Curriculum Research and Development (Heinemann Educational Books 1975).

*"The role of educational research is
heavily dependent on existing policy
and existing public emotions."*

M.B. Sutherland

EDUCATIONAL RESEARCH AND THE RIGHTS OF THE CHILD: THE UK SITUATION

by

M. B. SUTHERLAND

(University of Leeds, United Kingdom)

One must initially recognise that the child has rights only in so far as society is prepared to acknowledge these rights; and the willingness of society to acknowledge rights depends on many factors - of tradition, of legality, of economic and other resources - as well as on society's beliefs or knowledge about the characteristics of the youthful stages of human existence. Few people - and no present societies - are likely to go as far as Herbert Spencer¹ in deciding that the rights of the child are precisely the same as those of the adult; that each human being has the right to freedom to exercise his/her faculties and to act as he/she wishes, providing that that action does not interfere with the freedom of others so to act. Yet change does from time to time take place in the rights and privileges which societies accord their children; one most notable change in most countries has been the provision of universal free education. Other changes, for example in determination of the age when young people have the right to vote, to marry or to be held responsible for criminal actions, have taken place relatively recently. Such changes reflect a new perception of the characteristics of human beings up to the age of 16 or 18 or 14 or 15 (definitions of the limits of childhood also vary). What particularly concerns those committed to the advancement of educational research is the influence, if any, of educational research in ensuring respect for children's rights and possibly in effecting a change in society's perception of the rights of young humans. While educational research may have associations with research and reform in health matters or in legal or welfare

provision its effect is most likely to be in the development of the formal educational system and in the education given to children by parents or other non-school agencies; so it is with these areas that the present discussion is concerned. Society is composed of many sub-groups but the discussion will focus mainly on the thinking of professionals - the teachers, the student-teachers, politicians and civil servants - rather than on that amorphous thing known as public opinion.

Relationships between educational research and children's rights in the past.

We must first recognise that a kind of educational research has preceded legislation for change in the educational systems of the UK since the nineteenth century. Legislation has been prepared for by appointments of committees or commissions which have heard or read reports from individuals or institutions about the topic in question. In discussion of these reports of observations or opinions committees have had available some statistics - e.g., on numbers of children receiving or not receiving certain types of provision. From the 1840s onwards the development of the Inspectorate also meant that annually (or more frequently) reports containing data and comment on educational provisions were produced.² Further, reports such as those of Matthew Arnold or, later, Michael Sadler, on the educational systems of other countries offered a kind of research in comparative education. Such reports by Committees or Inspectors have, in different ways and to different extents, been influential in determining the recognition of children's rights in education at different levels and even rights to welfare provision. One recognises that such 'research' was not of a strictly scientific kind; it was not carefully controlled nor fully systematic; yet today discussion of research methodology recognises some merit in the 'case-study' method and in personal observation of what happens in classrooms or other educational situations. We must however note two important characteristics of this kind of early educational research.

1. It was carried out in response to questions which were already

in the mind of politicians or churchmen or concerned members of the public; i.e., it did not create concern for the rights of children - it was rather an expression of existing concern about rights which some part of the population thought children should have. Indeed, to a great extent, the 'solution' to the problem being studied was outlined before the research was undertaken.

2. The problems of interpreting data correctly - and deciding which data to collect - were evident then as now; for example, there is still controversy as to whether the interpretation of statistics cited at the time of the 1870 Act was accurate or if the right statistics were cited.³ These two characteristics have to be borne in mind as we consider modern educational research and the rights of children. Is research undertaken simply to support a policy which has already been decided upon? Can the results of research change opinion and provide new perceptions of children's rights?

The increasing importance of educational research since World War II.

UK governments clearly have placed increasing emphasis on systematic educational research during the period following the Second World War. Reports of Committees or Councils appointed to look into various aspects of the educational system have provided not simply statements of principles and opinions gained from witnesses but hard data and scientific analysis of information about children or young people showing certain characteristics relevant to the problem under consideration; e.g., the *Report on Early Leaving*⁴ had a mass of data about the social and economic factors influencing children who failed to complete the grammar school education to which society had judged them entitled; the Crowther Report⁵ offered valuable data about the abilities and educational fate of young people in the 15-18 age group. Perhaps most remarkable were the studies presented as part of the Newsom Report⁶ and the Plowden Report⁷. Systematic research was quoted as the basis of recommendations for the non-academic part of the secondary school population and for the improvement of primary schools. It is true that the research

findings are often presented in Appendices and so are not necessarily read by all who are impressed by the Reports or by media accounts of them; but the research has been carried out and is available for professional and public scrutiny. The research showing inadequate conditions in primary schools and home and neighbourhood factors influencing the child's ability to profit by the education offered by society led to the setting up of Educational Priority Areas where positive discrimination has been exercised in favour of children whose right to profit by education is apparently threatened by environmental factors. And in turn these EFAs have been the subject of research reports.

At the same time, there has been increasing support for other forms of nation-wide research in education. The Scottish Council for Research in Education, the National Foundation for Educational Research and the Northern Ireland Council for Educational Research have successively come into existence (the Scottish Council indeed before the Second World War) and with the assistance of central and local government funding have carried out a number of illuminating research projects. So too has the Schools Council, with its special interest in the adequacy or inadequacy of the curriculum offered to children. Similarly the surveys⁸ made by the National Children's Bureau of the progress of all children born in England, Scotland and Wales in the week of 3 - 9 March 1958, by the ages of 7, 11 and 16, have provided valuable data on the interaction of health, home and school factors and indicated the success or failure of the educational system in giving equal opportunities for educational achievement and satisfactory movement from school into working life. (They have also incidentally thrown light on such things as the myth of the 'generation gap' by revealing the extent to which parents and children do or do not disagree over the rights of children in such matters as, e.g., dress, freedom to stay out late.) The Department of Education and Science and the Scottish Education Department and the N. Ireland Department of Education have in recent years provided large grants for educational research projects, e.g., in the areas of pre-school education, carried out by the organisations named or by individual research workers or other institutions; local authorities, especially in

England via their participation in the Schools Council, have also been supportive of educational research. The Social Science Research Council, again dependent on government finance, has been highly influential in promoting research in education and related areas. Most recently we may note in England the setting up of Assessment of Performance Units, financed by the DES, to discover what progress children are in fact making in school studies; thus, again, educational research is being carried out to discover whether the educational system is ensuring recognition of the rights of children to learn and to enjoy learning and of parents to have their children given satisfactory teaching. Further, the DES, by setting up within itself a division concerned specifically with educational research, has shown the intention to take more active interest and initiatives in this area.⁹ The UK situation is thus one in which there has been growing interest in educational research and increasing support from governmental sources. As a result of educational research, modifications in the provision of education have been made where it has been found that the existing provision was not adequate to ensure that children's rights to education were respected.

Popular responses to educational research.

But to what extent is such educational research influential in developing and guiding the thinking of teachers, future teachers and other professionals about the rights of the child? Curiously enough, one finds that scientific research is less thoroughly studied than it deserves to be; on the other hand, in writings in the popular press, in student-teachers' essays and examination answers, in social workers' discussions and even in some textbooks, certain items of much less reliable research are very often referred to and apparently stimulate greater concern for what appear to be infringements of children's rights.

It is important to consider some examples of this kind of emphasis on 'unscientific' educational research or unjustified interpretations of research reports. Currently it is frequently asserted that children's progress in school work is determined by the

expectation the teacher has of the children; teachers expect some children to do well, it is said, and these children do well; teachers expect some children to do badly and these children do badly. The teacher's expectation is a self-fulfilling prophecy. Moreover, it is often alleged, the teacher's expectations are based not on the child's real potential (or their actual work) but on extraneous factors such as the child's appearance, the teacher's stereotype of the child's home background or racial or other characteristics. Thus the right of the individual child to full potential development is denied. This thesis is frequently said to be proved by the research reported in *Pygmalion in the Classroom*¹⁰ where, students assert, teachers were told that some children, (selected at random by the experimenters), were shown by an intelligence test to be likely to 'bloom' and make great progress; and subsequently the children thus designated *did* make extraordinary progress. Now the research in question was an interesting and well-intentioned study. But apparently few of the people who refer to it have actually read the book. For in fact the 'progress' made by the experimental children was in IQ scores and the difference between experimental and control group children was at a significant level only in the first and second years of primary school. So far as school subjects were concerned, even though progress in these was assessed by the teachers subjectively, there was evidence only of possibly greater progress in reading ability, again at the early stages (but mainly by Mexican boys and non-Mexican girls in the experimental group). There are also so many variables evident in the actual report - the small numbers of experimental children; classes grouped by ability levels; the possible differences between Mexican and non-Mexican children; the effects of parental interest in their children's progress; the limited duration of the 'expectancy' effect; the teachers' inability to remember after two years which children had been designated as possible 'bloomers' - that one could not consider anything as having been conclusively established by this research; the more so as the test used to obtain the IQ scores seems to have given odd results, with large gains found for control group classes at some levels and large average losses, for some classes of both control and experimental children, after one semester. Yet students and others still relentlessly assert

that this research showed that teachers' expectancies determine children's academic progress at all levels of schooling. (It should perhaps be made clear here that one recognises that teachers' expectancies *can* influence children's performance and research reminding teachers and others of this variable is valuable. But what is worrying is the failure to recognise what research has or has not established; the terrifying over-generalisation from one incomplete and inconclusive study; the assertion that 'research has shown' when it has *not* done so.)

Such over-generalisation is characteristic of the orthodoxy of popular interpretations of research. A further example is the assertion, (based on researches which have indeed shown that children from what is loosely termed 'working class' backgrounds are less likely on average to enjoy long secondary education and proceed to higher education than 'middle class' children) that all 'working class' children are educationally disadvantaged. This dogma is particularly evident in statements concerning the linguistic development of children and is often attributed to the research carried out by Bernstein¹¹ when he found differences in styles of speech among a group of 'working class' and a group of 'middle class' boys, and developed the theory of an 'elaborated code' of language characteristic of the middle class. Since then, further research by Bernstein and others has been more sophisticated and has shown, *inter alia*, that 'working class' children can use the elaborated code (the term has achieved wide currency, if not exactly in the sense intended by Bernstein), that language use varies within classes and that maternal interaction with children is highly important; it has also been noted that the allocation of children to social classes solely on the basis of father's occupation is an unsatisfactorily crude device. Yet many present and future teachers and social workers believe it has been proved that 'working class' children are disadvantaged because they do not understand the elaborated code used by their teachers and school books (statistics showing the proportion of teachers coming from 'working class' homes - especially primary school teachers - fail to change popular conviction that teachers are all middle class in origin). Yet this concern that children are being deprived of their rights is complicated by another very popularly cited 'research finding' - Labov's study¹², again

on a small sample, indicating that non-standard English is capable of subtleties of structure and thus is by no means a handicap to the development of higher order intellectual processes. So the young enthusiast is torn by loyalties to 'what research has shown' and on such bases must find it hard to judge whether children's rights are best safeguarded by remedial early teaching of a different style of language or by perpetuation of the child's home language lest the child's self-esteem be threatened by the implication that the home language is inferior. (That there are other considerations in deciding what is effective communication is something beyond the grasp of many young reformers.)

Similar enthusiasms for over-generalisation and lack of discrimination as to the reliability of the research given as 'evidence' supporting a statement of principle can be seen in the widespread rejection of 'streaming' (the allocation of children to different school classes on the basis of what is believed to be their ability level). There has in fact been much research on the effects of streaming at different levels of education and in different school subjects¹³. On the whole, the verdict tends to be 'not proven' - research has at least indicated the multiplicity of variables, including the teaching resources available, the subject being studied, the attitude of the individual teacher towards streaming or non-streaming. But the research most frequently mentioned by student-teachers when streaming is discussed is that of David Hargreaves¹⁴ in a secondary modern school where he found, and has vividly described, the development of anti-school and anti-social attitudes in the less academic streams. This research did provide an illuminating picture - but of *one* school, with its many individual characteristics. Yet the future teacher or social worker or the journalist will assert that streaming always produces low self-images in the 'lower' streams and is responsible for creating a 'delinquent' (or, as some students transcribe it, 'deliquescent') population within secondary education. It is then assumed that, conversely, mixed ability classes will always produce feelings of democratic equality and a good social outlook. Researches indicating other possible outcomes (e.g., that of Sjöstrand¹⁵) are overlooked and indeed unknown to the students.

Of course one can understand how future teachers or readers of

the educational and popular press arrive at these odd interpretations of educational research. There is lack of time to consult the original works, so statements are based on allusions elsewhere or on part-summaries offered in textbooks or in lecture-notes; and such allusions and summaries themselves do not always make the necessary qualifications to statements about research findings. Nor are students and teachers always encouraged to discriminate among research reports; any reported 'research finding' is taken as grist to the mill of those who have found that an accepted pattern of essay-writing (or article-writing) is on the lines that "Gog (1975) found that ... and Magog (1976b) also found that ... though Beelzebub (1977) failed to find this ..." the writer being sublimely unaware and unconcerned that Gog used an opportunity sample of ten primary school children, Magog used results obtained by an abominably misleading questionnaire while Beelzebub had a stratified random sample of some thousands, used tests which were well devised and applied appropriate statistical techniques to the data. In essay-writing of this kind all citations are regarded as having equal weight. But beyond these factors are the enduring characteristics of human thinking which prefers tidy patterns and avoids complications and uncertainties (as Francis Bacon¹⁶ noted some centuries ago). This characteristic is reinforced by the press and broadcasting media which naturally appeal to their audience by presenting information which is definite, not too complicated and therefore easy to assimilate. An example of this was evident in the publicity which greeted Neville Bennett's research on *Teaching Styles and Pupil Progress*¹⁷. The research report made it clear that it is difficult to find teachers who are 'pure progressives' in their teaching style and that many teachers fall into intermediate categories between progressive and traditional approaches; various measurements of progress were made, differing effects on subgroups of pupils were noted, the report was presented with due reservations and qualifications. But the publicity and the general public conclusion was that 'pure progressive' teaching was often found and the research showed that such methods do not teach children as well as old-fashioned methods.

This reaction indicates one of the major aspects of our problem of the influence or lack of influence of educational research in safeguarding or extending children's rights. As Bacon also noted "The human understanding when it has once adopted an opinion (either as being the received opinion or as being agreeable to itself) draws all things else to support and agree with it. And though there be a greater number and weight of instances to be found on the other side, yet these it either neglects and despises, or else by some distinction sets aside and rejects." Research findings are noticed and emphasised if they fit in, not only with politicians' plans, but with the emotional climate of the times. In the example just given, the unease felt by many people about the 'freedom' said to be given to children in schools today found apparent support in a report which could be interpreted as indicating that 'freedom' is not really good for the children. Similarly, concern that society is unfair to some groups of individuals and the feelings of inadequacy which some people still have about their academic performance produce enthusiastic acceptance of 'research findings' which may be taken as showing that the educational system is unfair and that teachers are at fault. (It is admittedly probably true that ultimately anyone's judgment of whether a piece of research is reliable, good or bad, is affected by consideration of whether the results accord with the individual's own experience; the results must 'feel right' or 'make sense' - as Rousseau said in another context¹⁸ 'tout ce que je sens être bien, est bien; tout ce que je sens être mal, est mal'. The educated student of research knows that incompatibility between individual experience and reliable research findings can be (and normally is) due to peculiarities of atypical individual experience and observer bias; the expert is therefore willing to discount individual judgment in cases where differences occur between individual experience and the results of large-scale researches. But the average member of the public - and alas, the average teacher or student-teacher - lacks these safeguards.) Consequently there is at present a great danger that while lip-service is paid to the importance of educational research in fact only such research as appears to support popular opinions will be noticed and quoted. We need to develop communication to the point where *unexpected* research findings will be noted and

accepted by the general public and where reliable research findings, with necessary qualifications and even with remaining statements of uncertainties, will be accurately transmitted. (It would be helpful if school education could include training in recognising when statistics are fairly used and when obvious fallacies in argument are present. Policy-makers, politicians and civil servants would seem especially deserving of such training.)

The role of educational research in future.

Educational research at present can be seen to be ambivalent in its function. On the one side, it has served most usefully to show where children's rights were in danger because the educational system was not coping with social and other factors exercising unequal forces on different groups of children. It has shown the need for necessary reforms and indicated ways in which improvements could be carried out. On the other side, it has been used (some forms of it) as a support for popular prejudices and pre-determined policies. But on both counts it appears that the role of educational research is heavily dependent on existing policy and existing public emotions. One could scarcely argue, for example, that the legislation of the Sex Discrimination Act¹⁹ and the enquiries as to whether the educational system respects the rights of girls in what it offers was the result of systematic research which discovered that girls had less access to higher education and were apparently being excluded from certain areas of study. Statistics showing this have been available for many years. But only in recent times has agitation for women's liberation and more widespread popular sympathy with it encouraged the passing of protective legislation and led to a great increase in the amount of research being carried out to discover how girls are prevented from exercising their rights to education at various levels and in various subject areas; here it is notable that the Equal Opportunities Commission and Social Science Research Council have joined to encourage research on equal opportunities by setting up a Panel, for 3 years initially, with a budget of

\$240,000 to foster such research.

Research thus is called upon to investigate problems chosen by the society it serves. And this would seem to suggest that it cannot initiate new policies or new ways of thinking about children's rights. Admittedly research cannot make value judgments as to principles; these must precede and follow the research work. But research could possibly contribute more positively to new developments. As has been indicated earlier, a society's recognition of the rights of the younger generation is not usually based on scientific research; it is rather a matter of feelings. In our century as in earlier times it is charismatic figures like Rousseau or Pestalozzi who effect changes in our perception of children or in our feelings about them; and today in the UK one might say that, for example, the writings of A.S. Neill have provoked more consideration of children's rights to determine their own actions than have more scholarly and systematic studies. Such charismatic figures speak from individual experience and conviction; there is a great need for systematic research to discover the extent to which their concept of children's rights can be realised in practice and what the results of such realisation are. So it is important that governmental and other sources of finance should encourage not only the 'contract' research projects which investigate known problems and are related to official policies but should also support more exploratory research on what may appear to be 'wild' or less relevant educational proposals. In such circumstances educational research might produce results which would be effective in giving new perspectives on children's rights. We should note too that educational research should not be thought of as limited to one country and to one kind of methodological approach. There is especially great value to be obtained by international studies which discover and state - initially without evaluating - the results which apparently come from the interpretations given by various countries to children's rights and the efforts all countries make to realise the rights of their children in the provision of education. Indeed in the UK itself there is the material for research on the interpretation of children's rights in at least four educational traditions.

REFERENCES:

1. H. Spencer (1855): *Social Statics* (Robert Schalkenbach Foundation, N.Y., 1954), p 154.
2. For indications of governmental concern about such reports as influences on public opinion and policy-making, see J.E. Dunford, 'Robert Lowe and Inspectors' Reports', (*Br. J. Educ. Studies*, 1977) XXV, 2, pp 155-169.
3. See E.G. West, *Education and the State* (Inst. of Economic Affairs, London, 1965) pp 143-5.
4. *Early Leaving: a Report of the Central Advisory Council for Education (England)*, (H.M.S.O., 1954).
5. *15 to 18: a Report of the Central Advisory Council for Education (England)*, (H.M.S.O., 1959).
6. *Half Our Future: a Report of the Central Advisory Council for Education (England)*, (H.M.S.O., 1963).
7. *Children and Their Primary Schools: a Report of the Central Advisory Council for Education (England)*, (H.M.S.O., 1966).
8. For example, *11,000 Seven-Year-Olds*, M.L. Kellmer Pringle, N.R. Butler, R. Davie, (Longmans, 1966) and *Britain's 16-year-olds*, ed. M. Fogelman (Nat. Children's Bureau Publications, 1976).
9. B.W. Kay: 'The DES and Educational Research' (*Research Intelligence*, vol.4, 1; 1978).
10. R. Rosenthal, L. Jacobson: *Pygmalion in the Classroom*, (Holt, Rinehart & Winston, N.Y. 1968).
11. B. Bernstein: *Class, Codes and Control*, (Routledge & Kegan Paul, London, 1971) vol.1.
12. W. Labov: 'The Logic of Nonstandard English' in *Tinker, Tailor ... the myth of cultural deprivation*, ed. N. Keddie (Penguin Education, 1973).
13. See, for example, A. Yates: *Grouping in Education* (Unesco, Hamburg, 1966) and E. Ferri, *Streaming: two years later* (N.F.E.R., 1971).
14. D.H. Hargreaves: *Social Relations in a Secondary School* (Routledge & Kegan Paul, London, 1967).
15. W. Sjöstrand: 'School Achievement and development of personality' (*Paed.Eur.*, Elsevier, 1967).
16. F. Bacon (1620): *Novum Organum*, (ed. J.M. Robertson, George Routledge & Sons, London, 1905).
17. N. Bennett: *Teaching Styles and Pupil Progress* (Open Books, London, 1976).

18. J.J. Rousseau: *Emile*, Livre IV (Flammarion).

19. Sex Discrimination Act (H.M.S.O., 1975).

RESUME

Recherches pédagogiques et les droits de l'enfant : la situation Britannique.

Au 19^e siècle le développement de l'éducation au Royaume Uni afin de protéger les droits des enfants a été accompagné de 'recherches' à un niveau peu sophistiqué mais non sans valeur. Ces recherches ont été destinées à éclaircir des problèmes prévus ou à soutenir une politique déjà arrêtée. Depuis 1945 on remarque des recherches plus respectées et plus scientifiques ayant pour but de découvrir si le système actuel pourvoit d'une façon efficace aux besoins des enfants; de telles recherches ont été financées par le gouvernement central et régional. Mais il est évident que les enseignants et ceux qui se préparent à l'enseignement sont plus influencés par des recherches moins scientifiques dont les conclusions ne sont pas solidement établies mais qui se prêtent à des généralisations faciles qui s'accordent aux préjugés contemporains. Ainsi, bien que les recherches aient démontré quelques insuffisances des systèmes d'éducation et sauvegardé les droits des enfants, les recherches suivent la politique et dépendent du climat émotif du temps; les recherches scientifiques n'ont pas jusqu'ici introduit de nouvelles perspectives sur la nature des enfants. Il faudra une éducation qui rendra l'opinion publique plus capable de comprendre les résultats des enquêtes; il faudra aussi que les gouvernements donnent des ressources financières à des projets de recherches (internationales aussi bien que nationales) capables de développer une nouvelle compréhension des droits des enfants.

MARGARET B. SUTHERLAND, M.A., M.Ed., Ph.D., began teaching career in secondary schools, Glasgow, as teacher of French and German. Then moved to Queen's University, Belfast, to work successively as Lecturer, Senior Lecturer, Reader in Education. Since 1973, Professor of Education in the University of Leeds, England; Chairman of the Board of the Faculty of Education, University of Leeds.

Former President of the British Section of the Comparative Education Society in Europe; Chairman of the Education Section of the British Psychological Society, 1975-78.

Author of various articles on education and of *Everyday Imagining of Education* (Routledge & Kegan Paul, 1971).

Editor of the *British Journal of Educational Studies*.

An educational system conceived as training of the qualified manpower to carry out social and economic development, developing individual skills and abilities to elicit their maximum contribution to society, influencing basic values, including equality of opportunity, cannot be satisfied with the exploration of the full potential of half the population.

E.N. Tan

SEXUAL DIFFERENTIATION IN EDUCATION AND IMPLICATIONS FOR POTENTIAL PARTICIPATION IN SOCIAL LIFE

SOME MANIFESTATIONS OF TURKISH
PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

by

E.M. TAN

(University of Ankara, Turkey)

One of the most critical issues developing countries face today is the effective use of human resources. It calls for the full integration in the development efforts of the adult members of the society regardless of sex, social class and rural or urban origin. Recent conceptualizations of societal "modernity" and economic development, generally refer to the range of options in life open to all individuals irrespective of such categorical memberships as age, sex or race. By this criterion a society is judged to be higher on modernity the wider the range of options it offers to women in different life sectors¹.

The impatient desire for progress, combined with the revolutionary spirit and egalitarian ideology brought forth in many developing countries as a result of independence struggles, remove formal barriers and seemingly support equality of opportunity in social life. In Turkey, as the case in point, women who had limited personal rights under the laws of Islam in the Ottoman period were given equal rights by the social reforms introduced during the presidency of Kemal Atatürk (1923-1938). In 1926, the new Turkish Civil Code, patterned after the Swiss Civil Code,

abolished all the legal differences between men and women. Polygamy was prohibited, women were given equal rights in petitioning for divorce. They were given the right to hold property in their own name and independently of their husbands. Whereas during the Ottoman period only a very small number of girls from the urban higher classes received any schooling, the policy of the republic was to extend educational opportunities for women and to provide co-education at all levels². In 1930 women obtained the right to vote and to stand in municipal elections, and in 1934 the right to stand for parliament.

The political, demographical and economic considerations underlying these reforms is not the concern of this study. It must, however, be stressed here that to the founders of the new Turkish Republic the legal status of woman as it retained its medieval form was incompatible with the conditions of a modern society, segregation hampering the organization of social life by placing a barrier between men and women³. Emancipation of women was also a convenient way of proving to the Western nations a powerful ambition toward Westernization⁴. On the other hand, a series of wars had left a deficiency of working age male population. Indeed, until the 1945 National Census women exceeded men in numbers⁵. This female population was already and traditionally active in economic life. The type of economic activity women were engaged in, however, was almost wholly confined to the agricultural sphere. In 1927, for example, 96.16 % of economically active women were engaged in agriculture while the corresponding figure for men was 77.95 %⁶. The mobilization of this vast human resource for full participation in social development constituted a prospect of considerable increase of national energy as well as a recognition of women's wartime efforts. This, in turn, undisputably concerned the effective training of individual capacities.

The lack of schooling was a major factor limiting woman's contribution to social and economic development if not narrowing

her potentiality for growth. The emphasis on equal rights to education was thus embedded in both humanitarian and utilitarian grounds.

More than half a century after the foundation of the Turkish Republic illiteracy rates among women still exceeds those among men. Thus, in the last national census of population 51.75 % of the women and 23.79 % of the men who were six years old and over were classified as illiterate⁷. Underrepresentation of girls in school enrollments, severely increased at the higher levels of education is an equally disturbing fact. (See Table 1).

Table 1
Female students as proportion of the total at various
levels, 1976-77^x
(Number and %)

Level of education	Enrollment	
	Total	Girls
Primary Schools	5 449 456 (100)	2 460 692 (45.15)
High Schools	428 841 (100)	145 970 (34.04)
Higher Education ^{xx}	271 318 (100)	65 034 (23.97)

^xPreliminary data obtained from the State Institute of Statistics with special permission. Latest of the published data cover up to 1973-74. See Prime Ministry State Institute of Statistics, 1977 Statistical Yearbook of Turkey, Ankara, 1977, p. 101, 102, 111.

^{xx}Not including extended higher education.

Such problems which seem to be part of the general features of the educational outlook of developing countries are generally explained by the stubborn cultural norms which bind social life. Much less emphasis is given to the sexual differentiation persisting

in the educational systems of these countries; i.e. the differences in the courses of study boys and girls pursue or the types of school they attend. Indeed, the educational system is often one of the first institutions that undergoes a thorough transformation called modernization for the reason that it is supposed to be the most influential agency of social change. When it retains traditional lines of differentiation this function becomes questionable, even those who benefit from it lack the opportunity to participate equally in social life. A waste of talent and already scarce resources occurs.

It would be wrong to expect educational differentiation between boys and girls to disappear even if the educational programmes were cleared of all sexually discriminating elements. For the educational structures in the developing countries generally present a reflection of the existing social class structures. In most of these societies what kind and how long an education a child will receive are largely determined by the socio-economic position of the family he or she belongs. In the lower socio-economic groups when economical considerations force the family to make a choice it is usually the boys who go to school while the girls stay home⁸. Consequently education works to preserve the existing traditionally oriented social system rather than being a moving force of social mobility and change⁹.

Sex-role expectations of the families influence the decisions they reach concerning the future life patterns of their children. Every society has its own prescriptions regarding the appropriate behavior of men and women and in almost all societies woman's role is first and foremost defined in terms of home and family responsibilities. Woman's status, on the other hand, is mainly a derived one, dependent on the status of the male she's attached to at different periods of her life. Consequently, the future life pattern of the female child is seldom anticipated in any form except one that involves marriage and male dominance.

In Turkey, before the foundation of the Republic, woman's place was traditionally confined to the family, consisting of the roles of daughter, wife and mother. This confinement can largely be explained by the Middle Eastern Islamic culture of which Turkey has for long been a part. In this culture female seclusion patterns are largely maintained through the prescriptions of the religio-legal framework. Social control, however, is assumed by the kinship unit and is legitimized in terms of family honor meaning essentially 'male honor'.¹⁰

After the reforms for women's emancipation were passed and the laisisation of the state was proclaimed it was no longer appropriate to speak of legal seclusion patterns in Turkey. But the reforms did not weaken the informal controls residing in the kinship unit. Motivational mechanisms which were largely transmitted through the early socialization experiences varied according to class position and rural-urban differences. In other words, within the boundaries of sexual roles, there appeared to be a wide range of permissible behavior largely dependent on class status but to some degree also effected by urban-rural variations¹¹.

Villages

In Turkey, sexual differentiation in the education of children is decidedly more pronounced in villages lacking adequate transportation facilities, mass communication media, school buildings, equipment and personnel. Whereas the urban population has for long been exposed to the new and challenging role models, conflicting norms and values of the modernization and industrialization efforts, the village folk has stayed out of it all to a great extent. The latter has been living in a social and economic set up not necessitating a dramatic change in the traditional attitudes. Women's traditional economic role in this set up is highly relevant to the sexual differentiation in the education of children.

U.N. Report on the Interregional Meeting of Experts on the Integration of Women in Development noted that in communities based on family production for subsistence, women are always found to be doing a large share of agricultural work which is necessary to support the family¹². In the village communities of Turkey, too, even after the intensive cash crops are introduced women do a great deal of the most exhausting and lowliest of the agricultural work such as hoeing, picking, gathering, pounding and grinding grain and vegetables. Housework that includes fetching water and firewood from a long distance is part of the daily routine. For a majority of village families dependent on family production on small plots of land mechanization of agriculture has been either impossible or unpractical. These families lack the necessary capital or income to spend on expensive farm equipment or hired labor. This fact largely explains the rates of female activity both in agriculture and the unpaid worker category. In the last National Census (1975) 88.89 % of the economically active females were reported to be in agriculture, while the corresponding figure for males was 50.07 %¹³. In the same census, 86.59 % of the economically active females were in the unpaid worker category while only 21.75 % of the males shared the same status¹⁴. In the face of these statistics it would not be difficult to conclude that women constitute the major source of unpaid workers in a labor intensive agricultural production. Even after the migration to the cities accelerated, this role of women stayed the same if not gaining more importance. As the migration moved the young and able bodied village men to paid construction, factory or service jobs in the cities or out of the country, women stayed behind to work on the fields, thus preserving the family connection to land. Although migration eventually pulled the rest of the family to the city, at the beginning this solution also worked to relieve the man from worrying for the family in the unfamiliar urban situation.

The heavy burden village women have to shoulder makes them dependent on assistance by their daughters. For a girl born in a

illage family work starts at tender ages. From childminding to housework and then to fieldwork girls of the primary school age are expected to do their share. That's part of the reason why even after the compulsory and free education has been established absenteeism or school leaving are more frequent among girls (See Table 2).

Table 2

School leaving by sex in town and village primary schools, 1971-72^x
(Number and %)

	Primary School Students.			School Leavers		
	Total	M	F	Total	M	F
Town	1819810 (100)	988232 (54.30)	831578 (45.70)	8370 (100)	4446 (53.12)	3924 (46.88)
Village	3181514 (100)	1871505 (58.82)	1310009 (41.18)	32750 (100)	14234 (43.46)	18516 (56.54)

^xSource: DIE, Milli Eğitim İstatistikleri, İlköğretim (Statistics of National Education, Primary Level) 1967-72, Ankara 1977, p. 2 and 353.

As can be seen in Table 2, the proportion of boys in the school leavers exceeds that of girls (53.12 % versus 46.88 %) in towns and approximates the actual proportion of boys and girls (54.30 % and 45.70 % respectively) in the student population. The situation is reversed in villages. The proportion of girls in village primary school students drops to 41.18 % while the proportion of girls in the school leavers rise to 56.54 %, far exceeding the proportion of boys (43.46 %) in the same category (See Table 2).

The perceived and/or real cost, as well as the returns expected of education, also influence the preferences of the families with regard to the schooling of their children. Social mobility and

esteem values of education have long been acutely observed by the village population. A study by the State Planning Organization on a representative sample of 220 Turkish villages covering 5244 adults reported 4/5 of all subjects as desiring higher education for their sons. (Same study found 1/4 of the subjects desiring a similar education for their daughters¹⁵).

Especially in the lower-socio economical groups the value attached to education is so high because it is considered as a way out not only for the individual but also for the family. A clear distinction is made, however, between the boys and the girls with regard to such an expectation. A male child is a traditional value by itself, one that will keep the hearth burning and the family name lasting. When a boy goes to school the family will surely lose an unpaid worker. But as a result of his education when the boy gets a job in the city he will pull the whole family out of misery. In comparison with this "what will the girl do with her education?" asks the villager. Indeed, the 1975 Hacettepe study found 40 % of the 2322 village women surveyed agreeing with the statement: "girls don't need to go to school or have job"¹⁶. Even those mothers who wanted an education for their daughters were not always sure as to how long this education should be. 31 % of these mothers didn't have an idea, 1/3 found primary school adequate. The rest (about a third) could contemplate higher education for their daughters¹⁷. The proportion of those rural mothers who thought primary school education was enough for their daughters can also be taken as a reflection of the belief that too much education is not of any use for girls. For only 6 % of the same mothers thought primary school education was enough for their boys¹⁸.

The female child is considered only as a temporary member of the family of procreation, to be married off at a very young age. Education may only delay or complicate this prospect. Rural marriages in most Islamic countries are conducted on a basis that often includes brideprice. Officially underestimated or ignored

economic value of the village woman as unpaid worker largely explains this widespread practice. The brideprice, from the economic viewpoint, is a compensation offered by the groom's family to the bride's, in exchange for the girl's services. From the viewpoint of the groom's family it is functional as long as it constitutes an investment in an additional fieldhand. But higher the education a girl receives lower is the probability that she will do unpaid agricultural work. Even if, as a result of her education, the girl became eligible for paid work there would be no job prospects for women in the village.

Education beyond primary level is even a more remote possibility for village girls. In 1974, for example, the State Planning Organization estimated the proportion of girls of village origin as 2.6 % in all students applying for University Entrance Exams¹⁹. But even this low figure might consist mainly of those who migrated to towns after being born in villages. In the way of a comparison it should be added that the number of boys of village origin who applied for these exams in the same year were 10.5 times more than the girls in the same category²⁰.

Spacing of the secondary educational institutions is a factor adding to the family considerations mentioned before. Opening of the secondary schools in the villages has been a rather late development and one that is still not widely actualized. Schools at the higher levels are placed in distant towns and cities. Thus, even if the family were willing to educate a very bright girl, the idea of her travelling to and living in a distant place without a chaperon would still be unacceptable in village morality. At the secondary level there are not adequate boarding school facilities even for boys and still less for girls. The most widespread of these are the teacher training schools. In the seven-year long teacher training schools 70 % of the boarding freshmen girls are of graduates of village primary schools²¹. This can be taken as an indicator that when group boarding facilities are organized by authorities so as to eliminate parental anxieties

educational opportunities for girls are seriously improved.

Towns

The fact that force of tradition can be weakened by changing economic and social circumstances is best illustrated by the increasing rates of literacy and schooling in urban female population. (See Table 3).

(It should be emphasized here that the terms rural and village do not necessarily coincide in Turkish statistics. Census statistics define localities with less than 10 000 people as rural. The term village, however, is used for the localities with less than 2000 people. The latter is also the smallest administrative unit in Turkey. Rural areas, then, may consist of small towns and villages. As the census statistics utilize rural-urban distinction rather than village-town differentiation on many of the issues related to our subject the figures given below should be evaluated in this light).

Table 3
Female population by illiteracy, level of education
and rural-urban residence, 1970^x
(Number and %)

Level of education ^a	Female population ^b by residence	
	Urban	Rural
Illiterate	2 067 696 (41.07)	6 356 645 (67.33)
Nongraduate	865 318 (17.19)	1 394 155 (14.77)
Primary	1 491 786 (29.63)	1 505 398 (15.95)
Junior High	277 900 (5.52)	39 278 (0.42)
High School	208 845 (4.15)	45 024 (0.48)
Higher Education	47 686 (0.95)	33 861 (0.36)
Total	5 034 771 (100.00)	9 440 554 (100.00)

^xSource: DIE, 1970 Census of Population, p. 100

^aUnknowns are not included.

^b6 years of age and over.

In Table 3, the proportions of the educated women in the urban and rural female populations are compared. At each level of education urban female population presents a much more favorable picture. It should also be noted that even the small number of "rural" women who are educated above primary level mainly consist of those living not in the villages but in towns with a population less than 10,000.

There are various factors effecting girls' schooling rates in towns. Commercialization of work activities and decline of family production decrease the economic activity rates of women in towns. Between 1955 and 1975 when the urbanization in Turkey rapidly accelerated the proportion of housewives - officially classified as "non-active" - doubled²². As even the simplest of the jobs in the service sector required a minimum of primary school diploma and the slim work opportunities of developing factories were shunned on ethical reasons town women of the lower socio-economic classes had much more time to devote to homemaking than their counterparts in the villages. It must also be added that even when the women were eager or eligible for such work they were faced with a keen competition by males²³. These facts are important in the sense that they helped to free the young girls of school age from the necessities of child minding or homemaking in order to help older women or assisting in the family production.

The material cost and anxieties of sending the girls to school are also considerably lessened in towns since the schools of primary or secondary levels are more closely spaced. Finally, compared to villages there are far too many and varied types of stimulating role models in towns - like the woman doctors, lawyers, pharmacists, etc.

It would, however, be wrong to assume that concerns of the families at the lower socio-economic levels regarding the cost and expected returns of education are completely removed in urban areas. For one thing the size of the family at these levels is usually a factor not allowing the parents to reach an egalitarian

decision about the education of children. At every stage, after the primary school, when financial pressures force the family to make a choice boys usually get to be picked over the girls. In a country where the marriage age of the women is still comparatively low family is always faced with the easy alternative of getting the girl married. These factors are important in explaining why less girls than boys go on to High School even in the urban areas²⁴.

In the middle and upper-middle urban classes education of the girls seems to be least problematical²⁵. These are the groups of people who have been most exposed to the ideas of the Kemalist movement of which female emancipation is a part. Even when this emancipation is not fully appreciated or comprehended by such groups they are still motivated to educate their girls. In other words even if the education is not seen as a tool of emancipation or self-realization for the girl it is still a status conferring achievement or even a conspicuous consumption both for the family and the girl. A good education may even enhance the girl's marriage prospects. Certain schools are picked as more prestigious and girls as much as the boys are encouraged to enter them. An important indicator of parental ambitions is the proportion of girls in the private schools (See Table 4).

Table 4
Number and proportion of girls in private schools
1976-77^x
(Number and %)

Educational level	Enrollment	
	Total	Girls
Primary	23 470 (100)	10 583 (45.09)
Junior High	23 064 (100)	10 123 (43.89)
High School	17 854 (100)	8 117 (44.75)

^xPreliminary data obtained from the State Institute of Statistics with special permission. Latest of the published data cover up to 1973-74. See DIE, 1977 Statistical Yearbook of Turkey, p. 101-102.

When the figures given in Table 4 are compared with those in Table 1, differences between the proportions of girls in private and public schools become clear. At the primary level the proportion of the girls in private schools (45.09 %) is slightly lower than that in public schools (45.15 %). At the high school level, however, similar proportions are 44.75 % versus 34.04 % respectively signifying the implications of the girls' education in well-to-do urban families.

After the problem of schooling is solved there still remains the problem of education type for the girls. Even for those who believe that education is a must for all children regardless of their sex, the education of the girls should not deter them from being good wives and mothers. The education of the children is put into effective use only through the roles they are prepared to play as adults. Whereas the education and future performance of the boys are usually evaluated by standards not dependent on their familial roles, girls' education is always subjected to such limitations. In Turkey, specially until the past few years, these limitations have had a clear manifestation at the secondary level. The paradox of it was that the limitation at the first sight seemed like an improvement. While the vocational-technical education has nowhere been a very popular alternative for girls (with the exception of U.S.S.R.)²⁶ in Turkey the proportion of the girls in secondary vocational-technical education have exceeded that in general secondary education (See Table 5).

Table 5
Distribution of girls in secondary education, 1942 and 1974^x
(Number and %)

Type of secondary education	Enrollment			
	1942-43		1973-74	
	Total	Girls	Total	Girls
General Secondary	112 254 (100)	30 284 (26.98)	1 231 433 (100)	359 643 (29.20)
Vocational-Technical	29 971 (100)	7 246 (24.18)	285 447 (100)	102 525 (35.91)

^xSource: DIE, Milli Egitim Hareketleri (Trends in National Education) 1942-1972, Ankara, 1973, p.25,28,31; DIE, Milli Egitim Istatistikleri (Statistics of National Education), 1972-74, Ankara, 1974, p.17,33,49.

Between 1942-1974, as the proportion of the girls in general secondary education increased from 26.98 % to 29.20 %, the corresponding figures in vocational-technical education reached 35.91 % from 24.18 % (See Table 5).

The figures given in Table 5 become more meaningful when the distribution of girls between the various types of vocational-technical schools are taken into account. Former research pointed out that in 1972 girls were not at all represented in 13 vocational-technical schools which specialized on mechanics, engineering, etc. In the same year 48 % of all the girls in vocational-technical education were gathered in the "domestic science institutes" or "girls' craft schools". This type of education, ironically called "girls' technical education", in reality did not prepare the girls for any other vocation than that of homemaking. Whereas in the beginning years of the vocational-technical education the boys who took it up usually had a lower socio-economic background and thus hoped to earn their living the short way, it was the urban elite who preferred "domestic science institutes" for their daughters²⁸. It was the type of education that was considered most appropriate for urban middle class girls who would get married in time and need only to learn how to care for the home and family. This trend soon became very widely accepted by all social classes and especially by those families in the more traditional-minded lower socio-economic groups. This type of education seemed to suit girls' capacities best as well as being offered in safe surroundings consisting of only girls as classmates and women as teachers.

The nature and the utility of the so called "girls' technical education" in Turkey have become the foci of much criticism. A study conducted by the State Planning Organization on the graduates of "girls' technical education" found that 30 % of these worked but in jobs that were not necessarily related to their field of study. 24 % went on to higher education and 41 % reported themselves as "sitting at home"²⁹. The five year development plan of 1973 contained proposals for the reconstruction and reorganization

of this education under the name of "Girls' Vocational Lycees" to give it a more functional outlook³⁰. These proposals aimed in general to train the students in line with the industry's demands and so as to qualify them for the job market at the time of graduation.

Even the reconstructive efforts have not been able to forego the main purpose of the "girls' technical education": that of preparing the girls to become good housewives and training them for the vocations suitable for girls³¹. One of the basis reasons for this seems to be the anticipated public reaction. To the questionnaires given by the Ministry of Education the most frequent response on choosing this type of education by the parents appears to be "because it prepares the girls to become good housewives"³². As a result the graduates of the "Girls' Vocational Lycees" still have considerable difficulties in finding jobs that fit their training. A study by the Ministry of Education reported that only 10.5 % of the graduates of "Girls' Vocational Lycees" compared to 37.0 % of the graduates of industrial vocational schools are employed in jobs that suit their educational background³³.

A radical change in the foreseeable future is unlikely for even the vocations the reforms designated have limitations of their own. Indeed, the new specializations for the girls who attend "girls' vocational lycees" consist mainly of food and nutrition, handcrafts and embroidery, nursery school teaching, clothing and textiles. The traditional features of the division of labor between the sexes are thus maintained. The Preliminary Committee for the preparation of IVth Five Year Development Plan reported that "girls' vocational education" did not give the skills or the abilities required for employment by the service or industry sectors³⁴. The same committee also made the suggestion that student holding capacity of these schools should be cut down in favor of the other types of vocational-technical education³⁵.

The only other popular branch for girls in vocational-

technical education has been "teacher training schools" for the primary level. These schools are mainly of two types: the first consists of a seven year long study period based on five year long primary school education. The second type accepts junior high school graduates and is for four years. (According to Article 43 of 1973 Act of National Education graduates of teacher training schools are now required to obtain at least two years of higher education in order to qualify for teaching). In 1972 it was found that 1/3 of all the girls in secondary vocational-technical education were in teacher training schools³⁶.

It is a widely established fact that teaching of the young is considered a woman's job. In addition to this there are historical reasons for linking girls' education to woman teachers in Turkey. For most of Ottoman period the majority of the girls could obtain only a strictly segregated elementary education which was cut off when they reached 8 or 9 years of age. They were taught by old women who had memorized Koran and knew how to read³⁷. In 1869 Regulation of General Education brought the provisions for reorganization of girls' primary education and establishment of girls' junior high schools. It maintained that all the teachers of the girls' schools should be women³⁸. The same document also provided for the girls' teacher training schools on the grounds that girls above the ages of 9-10 could only be taught by woman teachers³⁹. Thus, a necessity forced by the rules of Islam opened the doors of the teaching profession for girls. It was one of the very few vocations, such as midwifery, tailoring or domestic service women could hold in the Ottoman period. Teaching, was also the only one of these vocations that was considered acceptable for middle class girls.

Studies conducted in other Islamic countries, such as Egypt, Morocco and Pakistan, have shown that in societies where the activities of men and women are segregated teaching is the most approved of all occupations for educated women⁴⁰. It guarantees for the women the freedom to work in the secluded environment of classroom with pupils of her own sex, away from male supervision

or cooperation.

After the laisization of the State was proclaimed and coeducation throughout all levels was achieved such motivations lost their force in Turkey. The patterns established in the past were, however, very handy for the governments of the Republic that aimed at the foundation of a modern national educational system. This system required the rapid training of a large, modern army of teachers. It also offered a unique opportunity for putting into action the feminist ideas of Kemalist movement. The recritment of the candidates was done on a thoroughly egalitarian basis and there were no policy distinctions between the man and woman teachers so far as the appointment, wages, pension or seniority rules were concerned.

In the other types of vocational-technical education a trend resembling those in Western countries is very conspicuous. Following the industrialization efforts of 50ies and 60ies new types of vocational schools have been opened. Among these some are very sex specific, such as the secretarial schools or schools related to metal, chemical, printing or ship building industries or agriculture. Whereas those in the first category are considered as all girls' schools, just like the older nursing schools, those in the latter groups are predominantly filled with boys although there are no restrictions barring the girls' entrance. It is interesting to note that those technical schools were the boys predominate also require more expensive tools, equipment and teaching aids.

Conclusion.

State Planning Organization describes the basic functions of Turkish educational system as training of the qualified manpower to carry out social and economic development, developing individual skills and abilities to elicit their maximum contributions to society, influencing values so as to adapt them to changes created

by development and finally putting into effect the ideals of social justice and equality of opportunity. It is a great wonder how much a girls' vocational education that aims to prepare girls to fit traditional expectations of wife + mother + housekeeper + women's occupations which vaguely relate to development could contribute to these basic functions. Feminization in certain other occupations such as teaching, nursing or office work could also be questioned from this viewpoint. Such manifestations could be taken as the failures of an educational system to exploit the full potential of half the population. It would, however, be only too optimistic to expect sexual differentiation to disappear or productivity maximize by introducing totally indiscriminating coeducational practices through education.

Not rarely the administrators in developing countries are frustrated to observe relatively modern systems of education planned as a moving force of mobility and change produce stagnation and even waste. The problems concerning girls' education in these societies are only too well known. Girls do not have the same opportunities as boys to use educational facilities and they are even less likely to be able to use education to participate fully in public life. Nevertheless, these problems cannot be taken independently from the educational problems of the rest of the population. No solutions taking into account only the educational difficulties of girls can be real solutions. As long as the educational structure reflects existing social class structures it works not only as a mechanism of sexual differentiation between children, but also as a mechanism of caste-like differentiation between the girls themselves.

FOOTNOTES:

1. Safilios-Rothschild, C. "A cross examination of women's marital, educational and occupational options", *Acta Sociologica*, vol. 14, no. 1-2, pp. 96-112.
2. Yücel, H.A. "Türkiye' de Orta Öğretim (Secondary Education in Turkey) Istanbul, 1938, p. 26.

3. Ungör, B.Z. "Universal Suffrage", *The Annals of the American Academy*, vol. 375, 1968, p. 72-80.
4. Tekeli, S. Kadinin Siyasal Hayattaki Yeri Uzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma (A Comparative Study on Woman's Place in Political Life) teksir, İstanbul, 1977.
5. DIE, Türkiye'de Toplumsal ve Ekonomik Gelişmenin 50 Yılı (Prime Ministry State Institute of Statistics, 50 Years of Socio-Economic Development in Turkey) Ankara, 1973, p. 78.
6. DIE, 1955 Genel Nüfus Sayımı %10 Örneklem Neticeleri (1955 Population Census of Turkey 10% Sample Results) Ankara, 1956, p.16
7. Percentages are computed by the author from the estimates of 1975 Population Census 1 % sample results. DIE 1975 Genel Nüfus Sayımı % 1 Örneklem Sonuçları (1975 Population Census of Turkey, 1 % Sample Results), Ankara, 1976, p. 6.
8. Kazgan, G. "Türkiye'de kadın eğitimi ve kadın çalışması: Nedenler, etkiler, ilişkiler ve Sonuçlar" (Women's education and work in Turkey: Causes, effects, relations and consequences) *Toplum ve Bilim*, no. 3, Bahar 1978, p. 37.
9. Özbay, F. "Türkiye'de kırsal-kentsel kesimde eğitimin kadınlar üzerindeki etkisi", *Türk Toplumunda Kadın* ("Impact of education on rural and urban women in Turkey" in *Woman in Turkish Society*) der. Abadan-Unat, N., Türk Sosyal Bilimler Derneği yay., Ankara, 1979, p. 213.
10. Yousef, N.H. "Social structure and the female labor force: the case of women workers in Muslim Middle Eastern countries", *Demography*, vol. 8, No.: 4, nov. 1971, pp. 427-439.
11. Holmstrom, E.I. "Changing sex roles in a developing country", *Journal of Marriage and the Family*, August 1973, pp. 546-553.
12. UN, Department of Social and Economic Affairs, Report of the Interregional Meeting of Experts on the Integration of Women in Development, 1972, ST/SOA/120, New York, 1973, p. 6.
13. DIE, 1975 Genel Nüfus Sayımı % 1 Örneklem Sonuçları (1975 Population Census of Turkey, 1 % Sample Results) p. 32. A Study in 1975 found that nearly 87 % of the women in 25 villages were doing some-kind of work (paid or unpaid) in addition to domestic obligations. Özbay, *ibid.*, p. 197, Table 4.
14. DIE, Genel Nüfus Sayımı 1975 (Population Census) p. 36.
15. DPT, Türk Köyünde Modernleşme Eğilimleri Araştırması (Research on Modernization Attitudes in Turkish Village) Rapor 1, Ankara, 1970, p. 189.
16. Özbay, *ibid.*, p. 18.

17. *ibid.*
18. *ibid.*, p. 23
19. DPT. Yüksek Öğrenime Basvuran Öğrenciler: 1974-75 (State Planning Organization, Students Applying for Higher Education: 1974-75) Ankara 1977, p. 17.
20. *ibid.*
21. Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü. 1973-1974 Yıllığı (General Directorate of Teacher Training Schools, 1973-1974 Yearbook) Şereflikoğhisar, 1975, p. 54.
22. Tan, M. Ekonomik Yaşamda Cinsel Farklılaşma ve Eğitimin Etkisi (Sexual Differentiation in Economic Life and the Effects of Education) Yayınlanmamış Doçentlik tezi, Ankara 1978, pp. 146-153.
23. The only kind of work opportunity these women have in cities is domestic work in middle class homes. This kind of work, despite the increasing rates of pay has always been considered as lowly, unstable and temporary.
24. Tekeli, *op. cit.*, p. 303.
25. Kağıtçıbaşı, Ç. "Modernity and the role of women in Turkey", *Boğaziçi Üniversitesi Dergisi*, 3(5027), pp. 83-90.
26. Sullerot, E. Women, Society and Change, McGraw-Hill, New York 1971, p. 150.
27. Tan, *op.cit.*, Table 2, pp. 282-284.
28. Dogan, H. Ülkemizde Endüstrileşme ve Teknik Eğitim (Industrialization and Technical Education in our Country) Ankara 1977, p. 88.
29. DPT. Eğitim Çalışmaları III, Kız Teknik Öğrenim, İkinci Beş Yıllık Plan İçin Hazırlıklar (Education Studies III, Girls' Technical Education, Preliminary Works on Second Five Year Plan) Kasım 1966, p. 19.
30. DPT. Yeni Strateji ve Kalkınma Planı, III. Beş Yıl, 1973-1977 (New Strategy and Development Plan for the Third Five Year) 1973, pp. 750,760.
31. *ibid.*, p. 750.
32. MEB. Kız Enstitüleriyle İlgili Araştırma Raporu (Ministry of National Education, Report on Girls' Institutes) Ankara, 1971, p. 305.
33. MEB. 1974-75 Yılı Mezunlarının İstihdam Durumları (Employment Statuses of 1974-75 Graduates) Mesleki ve Teknik Öğretim Kitapları, Ankara, 1976, pp. 2, 12.

34. DPT. Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı, Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu (Report of the Special Committee on Education for the Fourth Five Year Development Plan) 1977, p. 42.
35. *ibid.*, p. 19
36. Tan, *op. cit.*, p. 284.
37. Unat, F.R. Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış (A Historical View of the Evolution of Turkish Educational System), Ankara 1964, p. 7.
38. Koçer, H.A. Eğitim Sorunlarımız Üzerine İncelemeler ve Düşünceler (Inquiries and Thoughts on our Educational Problems) Ankara, 1964, p. 19.
39. *ibid.*
40. Forget, N. "Attitudes towards work by women in Morocco", *International Social Science Journal*, vol. 14, pp. 105-123 and Youssef, *op. cit.* p. 438.

RESUME

La différenciation sexuelle en éducation et ses implications pour la participation potentielle à la vie sociale: quelques manifestations dans l'éducation primaire et secondaire en Turquie.

Cette étude propose d'examiner des manifestations différentes de différenciation sexuelle dans le contexte du système Turque d'éducation primaire et secondaire. Des différences significatives socialement dans les expériences pédagogiques des garçons et des filles ont été l'objet de protestations dans les pays occidentaux. Le "brain drain" qui résulte un gaspillage encore plus sérieux des ressources nationales et humaines dans les pays en développement. L'esprit révolutionnaire et la théorie égalitaire, soulevés dans plusieurs de ces pays, comme résultat des luttes d'indépendance, enlèvent les barrières formelles et soutiennent l'égalité des opportunités dans l'éducation. Actuellement en Turquie, constituant un de ces pays, la sous-représentation des filles dans le recrutement des écoles fortement accru aux niveaux supérieurs de l'éducation, demeure un fait troublant. La différenciation sexuelle dans les possibilités éducationnelles des enfants ruraux et urbains a des conséquences même plus étendues. Il faut mettre l'accent aussi sur les implications de l'éducation vocationnelle pour filles, qui semble si populaire.

De tels problèmes sont généralement expliqués par les normes culturelles discriminatoires tenaces envers les filles. Il ne peuvent cependant pas être pris indépendamment des problèmes éducationnels du reste de la population. Aussi longtemps que la

structure éducationnelle reflète les structures sociales de classe, cela ne fonctionne pas seulement comme un mécanisme de différenciation sexuelle entre enfants, mais aussi comme un mécanisme de différenciation de caste entre les filles elles-mêmes.

E. MINE TAN was born in Gaziantep (Turkey) in 1943. She graduated from the Faculty of Law, University of Ankara in 1965; she took a M.A. in Sociology at Washington State University, U.S.A. in 1967 and a Ph.D. in Sociology of Law, Faculty of Law at the University of Ankara in 1972. She received an American Field Service International Scholarship (1960) and a Fulbright Scholarship (1966).

She has been teaching assistant at the Department of Sociology, Washington State University (1966-67) and teaching assistant and instructor at the Department of the Sociology of Education of the University of Ankara (1968-78). At present she is associate professor of the Sociology of Education, Faculty of Education, University of Ankara.

Publications: *Eğitim Sosyolojisi* (Sociology of Education, Basic Readings) Co-editor, Ankara 1971; *Meslek Olarak Hukuk ve Siyasette Hukukçu* (Law as a Profession and Lawyers in Politics), Ankara, 1973; *Kadın, Meslek ve Eğitim* (Woman, Work and Education), to be published summer, 1979. Various articles in professional journals.

"On n'entend pas crier une âme.
On peut l'étouffer sans danger
Dans la chair où elle est murée."

Va, tu peux serrer davantage
Encore l'âpre noeud coulant !
Nul ne la voit se débattant.

Et s'il n'y avait ce néant
Qui transparait sur ton visage,
On pourrait te croire content."

M. Carême

LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION, DEFI À L'HUMANITÉ

par

M.-L. VAN HERREWEGHE

(Rijksuniversiteit Gent, Belgique)

"Commencez donc par étudier vos enfants, car très assurément, vous ne les connaissez pas". Ce fut par cette phrase, nous le savons, que fut introduit "l'Emile" par J.J. Rousseau, ... et l'on marquait alors 1762.

Par ce bref apport en l'occasion de "1979 - l'Année de l'Enfant" et appartenant par tâche et par vocation à ce groupe de psycho-pédagogues engagés vis-à-vis de l'enfant et son droit à l'éducation, je ne veux que mettre en page quelques réflexions, certains principes éducationnels que tout éducateur doit respecter, si au moins il veut accomplir la tâche pour laquelle il porte la responsabilité, certains objectifs qui m'ont été transmis au cours de ma formation par mes maîtres, véritables psycho-pédagogues, objectifs qui par la pratique et l'étude ont pu atteindre une intériorisation et une maturité, de sorte qu'ils m'ont accompagnés et orientés dans mes recherches et mes travaux pédagogiques. La formation de laquelle j'ai pu jouir m'a poussée à la réflexion sur les bases et l'essentiel dans l'acte pédagogique et sur l'obligation de l'humanité d'envisager pour tous une formation solide en vue de leur permettre la réalisation de la personnalité à laquelle ils peuvent tendre.

Faire l'inventaire des oeuvres produites par l'humanité et qui ont trait à l'éducation de l'enfant est une tâche quasi impossible. Siècle après siècle, des adultes, conscients de leur responsabilité vis-à-vis des jeunes, ont transmis aux génés-

rations futures leurs idées, leurs conceptions, leurs options et leurs valeurs acquises à travers des rédactions de conseils, d'écrits, et d'études. Evaluer la valeur des principaux écrits que jamais l'humanité a produits au sujet de l'éducation serait un travail qui ferait appel à tant d'érudition et de compilation que là aussi nous devons reconnaître les limites indéniables. Se bornant à l'étude de ce qui été fait au niveau scientifique par rapport à l'éducation en matière de recherche et d'expérimentation, et qui a eu une réflexion dans la pratique sous forme d'une éducation motivée par les acquis de la science, nous devons constater une fois de plus les limites de nos possibilités.

Des définitions de l'éducation partant d'une philosophie ou d'une conception déterminée de l'éducation, partant de recherches scientifiques sur des aspects importants, mais partiels, dans la totalité de l'enfant, il y en a par dizaines. Chacune d'elles met un accent différent suivant l'angle sous lequel le problème éducatif a été considéré.

Les définitions en général sont limitatives à la suite d'un objectif spécifique et personnel qui est considéré par l'auteur comme constituant l'essentiel dans l'éducation. C'est ainsi que les uns accentuent uniquement l'aspect social, tandis que d'autres marquent surtout l'aspect individuel ou l'aspect culturel; d'autres encore soulignent surtout la valeur de la formation de l'intelligence, d'autres envisagent plutôt la personnalité toute entière; certains se veulent engagés vis-à-vis de la communauté présente, tandis que d'autres encore démontrent une préoccupation de la sauvegarde des valeurs.

Chaque définition a son caractère propre. Toutes sont fruit de longue réflexion et souvent de beaucoup d'expérience, mais même si elles font preuve d'un esprit de synthèse, alors encore on doit constater quelque touche de l'incomplet.

Considérant les lois qui régissent l'acte pédagogique, la conscience de l'existence de ces lois, ne fut-ce qu'au niveau empirique et par nécessité, en remonte aux origines de l'humanité, et la constatation du phénomène éducatif s'étend jusqu'aux confins de la terre des hommes.

L'étude des lois a bien moins d'âge. Il nous suffit de prendre en main un livre d'histoire de l'éducation et des systèmes éducatifs. L'on sera étonné que bien des sciences ont eu priorité - et en général l'ont encore - sur cette science qui concerne directement l'homme, son bonheur, et le destin heureux de l'humanité. La conscience de la nécessité de l'étude de l'éducation au niveau scientifique ne tient souvent qu'une des dernières places dans l'intérêt du monde et vient le plus souvent, sinon toujours, après la problématique politique, économique et technique.

Il faut même déplorer que l'éducation et son étude scientifique sont parfois employées comme moyen pour consolider des finalités externes à l'homme au lieu d'être une fin en soi.

Faisant le tour d'horizon dans le monde et ses intérêts immédiats, et essayant de faire un peu l'inventaire de tout ce qui fait le mobile de l'activité humaine, qui d'ailleurs est excessivement complexe, nous retrouvons plusieurs noyaux, qui tous concernent quelque part l'homme et son futur, mais la préoccupation de former en premier lieu "l'homme" dans l'homme se trouve au bas de la page.

Nous savons que l'humanité a lutté durant des millénaires pour atteindre le niveau technologique qu'il lui permet aujourd'hui e.a. de se soustraire aux lois de la pesanteur de la terre et de découvrir d'autres planètes, d'autres matières.

Ce fut une évolution lente mais certaine suivie d'une explosion. Cet échelonnement a créé finalement l'ère industrielle, technologique, où les possibilités des sciences soi-disant positives, qui en sont à la base, ont atteint un tel niveau, que leur application dans la pratique à travers la construction de machines de haute spécialisation, à travers l'analyse de la matière qui crée des possibilités jusqu'ici impensables et dont la force vis-à-vis de l'homme est imprévisible, domine l'humanité. Elles ont donné lieu à des réalisations qui ont amélioré grandement, - au moins pour les pays soi-disant développés, et aussi avec quelque réflexion sur les pays en voie de développement, - la condition humaine, au moins dans son aspect matéri-

liste. Nous ne déprécions nullement la valeur, le génie qui a souvent inspiré le moment intuitif dans ce travail scientifique, alors que cependant Einstein lui-même disait qu'un moment de génie c'était vite passé, mais que c'est le travail assidu et acharné qui mène au résultat. Nous portons le plus haut respect pour les chercheurs qui veulent découvrir les lois qui régissent la terre, l'univers, la nature toute entière et ... l'homme. "Ils vont dans l'immensité noire, portant devant eux leur cœur comme un flambeau" disait Léon Boy.

"Il sont appelés à être les citoyens de la grande patrie intellectuelle, qui ne connaît ni division par des frontières, ni confusion des langues".

Mais le gros problème que nous devons nous poser est le suivant: les sciences humaines, ont-elles tenu le pas des sciences positives, ne sont-elles pas restées sous-développées ou n'ont-elles peut-être pas abouti à la pratique parce que la pratique inclut pour chaque individu une traduction personnelle ? Et ce sous-développement n'a-t-il pas donné lieu à ce déséquilibre que nous devons constater dans le monde d'aujourd'hui parmi les jeunes et aussi parmi les adultes, un déséquilibre qui nous rend anxieux ? Les grandes découvertes et une technologie qui dépasse toute espérance et le plus souvent les possibilités de compréhension pour la grande majorité des peuples, les certitudes bio-physiologiques, chimiques et physiques auraient pu assurer à l'humanité un niveau de plus grande liberté vis-à-vis des lois naturelles. Cette libération fut souvent incluse dans les objectifs des grands chercheurs. Elle contenait pour l'être humain la manifeste certitude de sa supériorité vis-à-vis des autres êtres de la création. Et cependant, l'humanité ne paraît-elle pas plutôt suivre de plus en plus le chemin de l'esclavage ? Pourquoi ?

Nous pourrions suivre la ligne tracée des membres du Club de Rome et faire l'analyse de la situation actuelle du monde des adolescents, des adultes, des agés et se pencher sur quelques facteurs manifestes et déterminatifs qui mènent soit au développement progressif, soit à la catastrophe de l'humanité toute entière.

Nous pourrions évoquer ici plusieurs oeuvres qui ont mis et remis en question la finalité de l'homme, qui ont opposé en antinomies la matière et l'esprit, le fond et la forme, l'individu et la société, la valeur des données héréditaires et le milieu, la prise en considération d'une philosophie déterminée ou la confiance dans la nature, la limitation de l'homme dans sa destinée matérialiste ou sa marche sûre et certaine vers un monde transcendant. Toutes ces considérations doivent être retenues par les éducateurs qui sont appelés à se vouer aux sciences de l'éducation et leurs conclusions devraient retentir dans le monde des responsables qui sont chargés de la sauvegarde du bonheur des peuples et de l'humanité.

Les sciences de l'éducation telles qu'elles se sont développées jusqu'à présent - en tant que sciences humaines par excellence, se rapportent soit à l'étude des objectifs, des normes, des valeurs qui orientent l'enfant et l'éducateur et alors nous nous trouvons dans le domaine des sciences philosophiques; soit à l'étude des phénomènes, qui permettent de constater aussi objectivement que possible des caractéristiques de cet acte éducationnel et nous nous situons sur le chemin des sciences expérimentales; soit à l'élaboration d'une méthodologie stricte, précise et appropriée; soit à l'étude des théories qui pourraient donner lieu à la découverte des règles et des lois qui régissent l'acte éducationnel.

Mais quelque soit le chemin qu'elles suivent dans la recherche, puisque les sciences de l'éducation ne peuvent exclure aucune route, quelque soit l'objectif qu'elles se posent pour la recherche par déduction, ou l'expérimentation qu'elles s'imposent de faire, afin d'obtenir des résultats scientifiquement exacts, quelles que soient les conceptions qui sont à la base de ses travaux, les sciences de l'éducation ont comme mission de découvrir les chemins à suivre qui s'avèrent adéquats dans la formation de l'enfant dans son acheminement vers l'âge adulte, d'étudier les lois, les règles, les causes et effets de ses activités qui nécessairement régissent l'acte éducationnel. Tâche bien difficile, puisque l'homme est à la fois le plus no-

ble et le plus digne, mais qui souvent s'est montré le plus féroce et le plus ignoble de toute la création. En lui d'ailleurs la science a pu découvrir des forces propres à sa nature qui s'appellent besoins, passions, instincts, penchants et qui en tant que forces se développent à l'aide de l'éducation et suivant des étapes dictées par la psychologie génétique, mais qui sont à la fois la source de puissances constructives et destructives suivant la direction dans laquelle l'être lui-même les a développées en réponse à ses penchants, par intégration à son milieu ou par opposition à celui-ci.

La complexité que démontrent les sciences de l'éducation n'est pas seulement liée à la complexité de l'individu qui est à la fois un être individuel et social et qui dans cette interrelation reste dynamique. Mais elles le sont davantage encore parce que l'éducation ne s'exerce qu'à travers la complexité de l'existence qui elle est étroitement liée au monde et à tout ce que ce monde contient. De là que l'éducation se fait à travers et au moyen de toute science, des relations humaines, de l'échange d'idées, de formation de conceptions idéologiques et envisage la formation de l'homme dans l'enfant par la transmission de valeurs acquises par l'humanité en progression, tout en éveillant en lui les forces qui le rendent capable d'intégrer les richesses du passé et d'envisager d'une manière créative, les richesses du futur. Cependant, même dans la considération de l'enfant comme une totalité en voie de développement, comme un être autonome, créatif, intelligent, libre, les éducateurs scientifiques sont à la recherche du "comment faire"? Un exemple seulement par rapport à l'autorité ou le "laisser faire". Est-ce Litt qui a raison dans "Führen oder wachsen lassen", lorsqu'il pose qu'il faut aider l'enfant à devenir cet être libre qui est maître de soi, en démontrant qu'accepter la totale liberté pour l'enfant dans l'éducation signifie la soumission à ses passions, ses instincts ou en d'autres mots l'esclavage absolu de l'être ? Les éducateurs, parents et maîtres n'ont-ils pas souvent barré le développement de possibilités remarquables par de trop larges faiblesses, ou par manque de tact pédagogique ? Des conceptions erronées de l'éducation, émises p.e. à la suite de conclusions

faussetment interprétées dans des traités de psychologie ou du moins tirées sur des données fort incomplètes, n'ont-elles pas déjà donné lieu à des défaites parfois dramatiques pour le bonheur de l'enfant et peut-être de plusieurs générations ? Nous voudrions citer ici des quantités d'auteurs de traités de psychologie, de sexologie, de biologie, de physiologie, de philosophie, de sociologie, de technologie qui tous peuvent aider à découvrir des informations sur des aspects spécifiques de l'enfant et de l'être humain en général.

Je ne puis pas le faire dans les limites de cet article, mais il est certain que tous ces apports ne peuvent être positifs qu'à condition qu'ils fournissent à l'enfant l'aide nécessaire pour devenir un être cultivé et avant tout, un être civilisé. Les sciences positives ont fait des progrès énormes. Les sciences philosophiques connaissent une explosion... Les sciences de l'éducation si elles ne veulent pas se limiter à une seule technologie de l'éducation, doivent constater que leurs problèmes de recherche ne font que se compliquer, tout en ayant la certitude que le développement de tout ce qui est de ce monde ne peut se faire qu'à travers l'homme et n'apportera que son bien-être dans la mesure où tant de progrès signifiera un apport à son bonheur et au bonheur des générations futures.

"Il est midi moins cinq" fut le titre que Georgiu choisit pour son oeuvre alertante par rapport à l'aspect guerrier de l'homme. Nous le répétons pour les dirigeants, les politiciens, les économistes, les poursuivis de l'industrialisation. Quel monde veulent-ils préparer pour leurs enfants, leurs petits-enfants et arrière-petits-enfants ? Comment les voient-ils ? Des monstres égoïstes pour qui le homo homini lupus reste toujours aussi vrai qu'il y a deux mille ans ou des esclaves assujettis à la technologie, aux besoins du moment, dénués de tout espoir de dominer, - ou des hommes valeureux, riches en qualités humaines et capables de dominer la matière et surtout se dominer soi-même - ?

L'humanité ne sera vraiment humaine que si elle devient consciente que le vrai progrès se fait à travers l'éducation, à travers

le dur labeur de l'aide à porter aux chercheurs, aux parents, aux maîtres, tout en n'oubliant pas de fournir aux jeunes des points d'appui, des points de repaire, afin qu'ils puissent, tout en expérimentant leurs propres possibilités, retrouver le milieu de référence qui à chaque fois qu'ils s'y réfèrent, ouvre de nouveaux horizons et le sens des vraies valeurs.

Dans son livre "L'enfant sauvage d'Aveyron" Itard écrivait que sans l'aide de la civilisation l'enfant reste un des plus faibles et des moins intelligents parmi les animaux - l'homme n'est que ce qu'on a fait de lui".

L'humanité dans ses maîtres, ses leaders, est-elle prête à offrir l'aide pour que chaque enfant dans ce monde devienne un enfant heureux et libre parcequ'il a reçu la possibilité de choisir pour le bonheur, pour la vraie liberté tels que ceux qui sont maître d'eux-mêmes et pour le vrai sens social qui permet de vivre dans une relation de disponibilité, de serviabilité tout en réalisant leur propre personnalité.

BIBLIOGRAPHIE:

- Verbist, J.J.Richard, *Paedagogiek*, in : "Scientia, onder de redactie van Prof. Dr. E.J. Dijksterhuis, Den Haan, Zeist, 1956, deel 1, p. 223-257.
- Termier, Pierre, *La vocation du savant*, Paris, Desclée De Brouwer, 1949, 315 p.
- Bergson, *L'évolution créatrice*, Paris, Desclée De Brouwer.
- Verheyen, J.E., *Hoofdstukken uit de pedagogiek*, Gent, Rijks-universiteit, 1955, 169 p.
- Plancke, R.L. & R. Verbist, *Compte rendu et rapports sur l'enseignement universitaire des sciences pédagogiques en europe occidentale*, Premier congrès international de l'enseignement universitaire des sciences pédagogiques (Gand, 1953), Gent, 1954.
- Mead, G.H., *Mind, Self and Society*, Chicago, University of Chicago Press, 1934.
- Sandven, J., *The role of educational research in social education*, Oslo, Universitetsforlaget, 1964.

- Klein, H., *Bildung in der D.D.R., Grundlagen, Entwicklungen, Probleme*, Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1974.
- Philipart, A., *Ethiques, contexte politique, critères de choix de la science*, Bruxelles, C.R. Science et Politique A.I.S.P.
- Stones, E., *Psychopedagogy. Psychological theory and practice of teaching*, London, Methuen, 1979, 500 p.

SUMMARY

Educational sciences, a challenge to humanity.

In this article we state that educational sciences are a challenge to mankind. The educational laws are as old as mankind itself; their scientific study, however, is still less than a century. Many sciences have been the object of consideration long before the human sciences.

There are dozens of definitions of education because education must include the possibility for each individual to make him ready to penetrate into the most abstract problems, but also to live, to survive, to deal with the others, and to help the society to which he belongs, and to make the world and the future better.

Great attention has been paid to the positive sciences and a remarkable evolution can be observed in this field : man has the possibility to contact other planets and to discover the secrets of matter. Much energy has been spent on the perfection of technology. All this was intended, partly at any rate, for the liberation of man. However, we must often observe that man has become a slave instead of having discovered the real freedom.

Why ?

Human sciences did not follow the developmental trend of the positive sciences, so that they are now rather underdeveloped. The consequence is a state of desequilibrium between the development of human qualities in man and the external forces of technology. Politics, economics, industry do not pay attention to education as an aim as such, but they see it as a means for the establishment of their power.

Educational sciences such as we know them at this time are concerned with :

- the study of the aims, the norms, the values which must guide the child and the educator;
- the study of the phenomena characterized by the education act;
- the study of the research methodology;
- the elaboration of theories which may be able to discover theories, rules and laws.

The complexity of man himself and the difficulties encountered in the field make this study rather difficult; together with the difficulties that we must state in the practice in this moving world, where the growth of cultural possibilities and technical advancement do not at all give certainty the realization of "men"

in the human being and help him to become what we call a "civilized being". Causes can be found in the lack of help offered by the authorities and in the failure of parents and teachers, who have lost the direction and the soul of education.

It is five to twelve for mankind. The authorities must be told why the existence of the world, its development, and the realization of happiness for man and mankind are based upon the help conferred to children and grown ups in their self-realization for themselves and for the society to whom they belong.

MARIE-LOUISE VAN HERREWEGHE se forma d'abord comme agrégée pour l'enseignement secondaire, niveau inférieur et poursuivit ses études en sciences de l'éducation à l'Université de l'Etat à Gent. Elle y obtint le doctorat en sciences de l'éducation en 1957.

En 1948 elle fut invitée par le Professeur Dr. R. Verbist à travailler comme assistante dans le Laboratoire de Pédagogie Psychologique et Expérimentale qu'il vint de fonder.

En 1958 elle fut nommée chef de travaux dans le même laboratoire, en 1969 elle y devint professeur associée et en 1970 elle fut nommée professeur ordinaire et co-titulaire avec le Professeur Dr. R. Verbist de la chaire de "pédagogie psychologique, expérimentale et sociale".

En 1953 elle prêta sa collaboration dans l'organisation du premier Congrès International pour l'Enseignement Universitaire des Sciences de l'Education à Gent, congrès qui fut organisé en l'occasion du 25ème anniversaire de l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education à l'Université de Gent. En 1957 elle collabora à l'organisation du 2ème Congrès International de l'Enseignement Universitaire des Sciences de l'Education à Florence et en 1977 elle assuma la présidence du 7ème Congrès Mondial de l'Association Mondiale des Sciences de l'Education qui se tint à l'Université de Gent. Elle est nommée Secrétaire Générale ad vitam de la sus-dite organisation, qui a son siège au Séminaire et Laboratoire de Pédagogie Expérimentale, Psychologique et Sociale de l'Université de Gent.

En 1961 elle fut invitée par la Pontificia Universidade Catolica do Rio Grande do Sul (Brésil) à Porto Alegre comme professeur visiteur, et en 1966 elle fut invitée par l'Université Officielle de la République Démocratique du Zaïre à Lubumbashi.

Ses principales publications se situent dans le domaine de l'éducation sociale et dans la recherche de la formation de la personnalité.

Elle est co-éditeur de la revue "Scientia Paedagogica Experimentalis".

*"Dans la détermination librement
volontaire de la direction que
prendra sa vie, l'homme démontre
sa personnalité et son caractère
éthique."*

J.J.Richard Verbist

NECESSITE - POSSIBILITE - LIMITES DE L'EDUCATION

par

J.J.R. VERBIST

(Rijksuniversiteit Gent, Belgique)

La question générale: "Pourquoi les hommes sont-ils différents" ne peut être résolue de manière univoque. La multitude des facteurs, qui doivent être pris en considération, peuvent être résumés en "*disposition*" et "*milieu*".

D'après leur "nature" les hommes sont différents, c.à.d. ils le sont sur la base de leurs *dispositions* héréditaires ou "*dispositions*" tout court.

A chances égales offertes par le milieu, il se peut que l'un en fasse meilleur usage que l'autre, par le fait que son potentiel héréditaire est plus vaste. A dispositions égales mais à milieu différent, il y aura des différences bien déterminées qui se manifesteront au cours du développement, du fait que tel milieu pénètre de manière plus actualisante sur le plan pédagogique que l'autre. Le concept "*disposition*" comprend tous les facteurs qui étaient présents lors du commencement de la vie, c.à.d. à la *conception*; tandis que le concept "*milieu*" comprend tous les facteurs qui par la suite, ont eu une influence externe sur cette vie.

"Disposition" a un sens plus restreint que "*capacité*" dans laquelle il y a déjà des actualisations par l'influence du milieu.

"Disposition" à un sens plus large que "*aptitude*" qui ne peut être appliqué qu'à certains aspects de la "*disposition*".

Ainsi on peut parler de disposition mathématique aussi bien que d'aptitude mathématique. Dans les deux expressions on désigne une disposition naturelle à de hautes performances en mathématiques.

Par contre, la "disposition" à la jouissance esthétique, à la religiosité, à l'une ou l'autre maladie, ne pourra pas être désignée par le concept "aptitude". Pour toutes les dispositions naturelles qui sont appréciées comme négatives, le concept "aptitude" ne peut être usité.

"Disposition" diffère aussi d'"habileté" et de "capacité", qui tous deux doivent être considérés comme étant des actualisations de certaines formes de "disposition".

Les éléments porteurs des facteurs héréditaires qui déterminent un individu dans sa "disposition" sont du point de vue biologique les chromosomes.

La théorie génétique nous fournit l'explication théorique de la nature spécifique de l'individu, et des différenciations entre individus. L'étude de l'enfant démontre clairement qu'il possède, dès la naissance, des possibilités de réaction, qui, au cours du développement, réagissent sur le milieu dans lequel l'enfant se trouve.

La "disposition" comme telle ne peut être observée. On ne peut conclure à une certaine disposition qu'à travers les prestations, les comportements, les agissements.

En d'autres termes: on ne peut accepter l'existence d'une disposition qu'à partir des actualisations qui en découlent.

En ce qui concerne la définition de "*disposition*" la plupart des auteurs sont pratiquement unanimes à accepter qu'il s'agit ici de "dispositions" de toutes sortes c.à.d. de "potentialités". Selon *Roloff* la "disposition" est: "Le fondement de l'une ou l'autre spécialité dans le développement futur de l'être humain, fondement se trouvant dans le germe et se manifestant distinctement".

Spieler note que le mot "disposition" est difficile à définir. Il pense qu'il doit être considéré comme "*une existence potentielle*" mais non encore "*actualisée*".

W. Stern affirme que, pour pouvoir acquérir une qualité, l'organisme doit déjà posséder une qualité qui lui permette cette acquisition. Cela devrait être conclu avec certitude du fait

que certaines qualités de l'individu ne se manifestent seulement que dans les années de vie consécutive de "manière spontanée" ou "sous l'influence de certains facteurs extérieurs (milieu); ce qui implique l'acceptation de leur pré-existence sous forme de "disposition".

La théorie du "Nativisme" enseignait que la "disposition naturelle" agit de manière déterminative, de façon à ce que l'éducation est totalement impuissante de changer quoi que ce soit à la destinée héréditaire que l'individu porte en soi (toute la poule est dans l'oeuf). La "disposition héréditaire" détermine ce que deviendra l'individu.

Cette théorie a son origine dans la deuxième moitié du dix-neuvième siècle, sous l'influence de la conception de la nature mécanistique, les théories évolutionnistes et la théorie génétique.

Les adhérents de cette théorie considèrent l'homme comme étant héréditairement déterminé. Parmi les porte-parole à la plus grande autorité, il y a Lombroso et Schopenhauer, qui quoique s'appuyant aussi sur l'hérédité, se basent surtout sur des arguments philosophiques.

La force suggestive évoquée par certains exemples de "disposition héréditaire", a fait croire aussi à la fatalité héréditaire au niveau du caractère et du comportement. En tant que théorie extrême elle a, actuellement, perdu sa puissance, quoiqu'on la retrouve chez le psychologue suisse Szondi. Là, où le nativisme enseigne que la "disposition" détermine ce que l'individu *deviendra*, on pense maintenant que la "disposition" ne procure qu'une image (ou des images) de ce que l'individu pourrait *devenir*; en d'autres termes: la pédagogie moderne accepte que par la "disposition" sont déterminés du moins théoriquement l'étendue et la hauteur du développement à atteindre. Par la "disposition" certaines limites seraient tracées, que l'éducation (le milieu) ne pourrait transcéder.

Ce qui n'est pas présent comme potentialité dans la "disposition", ne peut non plus être actualisé. L'éducation ne peut créer des potentialités.

Un enfant qui n'a pas de dispositions mathématiques ne peut devenir mathématicien. Par contre, la "disposition présente", en

tant que potentialité, ne peut jamais être extirpée, tout comme l'on ne réussira jamais à l'actualiser jusqu'à sa valeur maxima et optima.

C'est la tâche de l'éducateur d'organiser l'influence pédagogique du milieu de telle façon, en harmonie avec la "disposition" disponible dans l'individu à éduquer, qu'on puisse obtenir l'actualisation la plus adaptée à son éducation.

Opposés aux nativistes se trouvent les empiristes.

Nous voudrions définir *l'empirisme* comme étant la théorie selon laquelle l'homme à sa naissance est une tabula rasa, c.à.d. déterminé sous aucun point de vue.

C'est le milieu (l'éducation) qui déterminera ce que deviendra l'homme. Dans cette théorie l'expérience est considérée comme l'unique source de connaissance. En d'autres mots, *l'empirisme* nie la "disposition" en tant que facteur de l'éducation, et croit que le milieu est omnipotent. (Locke, Rousseau, Kant et autres). En opposition aux grands penseurs grecs (Socrate, Platon, Aristote) et à la science chrétienne du moyen-âge, où les limites de l'éducabilité n'étaient jamais déterminées unilatéralement, commença à prévaloir avec "l'Aufklärung" la toute puissance de l'éducation. Elle suggère l'image du sculpteur qui peut pétrir la masse informe de l'argile, la mouler, former et animer selon sa volonté. Nous trouvons cette idée de la toute puissance de l'éducation chez Locke, dans la théorie de Rousseau concernant la bonté naturelle de l'homme, chez Helvétius et chez Kant.

L'optimisme pédagogique illimité sonne dans les opinions suivantes: "Ouvrez les écoles et vous fermerez les prisons." (V. Hugo). "Gebt uns die Erziehung und wir werden in weniger als einem Jahrhundert den Charakter Europas verändern." (Leibniz). (Donnez-nous l'éducation et nous transformerons le caractère de l'Europe en moins d'un siècle.)

Locke doit être considéré comme fondateur de cette théorie. Il défend dans son "Essay concerning human understanding" (Essai sur l'entendement humain) principalement deux principes:

1. De façon positive, toutes nos idées, nos conceptions et imaginations proviennent de l'expérience.

L'âme est considérée être une feuille vierge qui est susceptible à tout ce que l'expérience y écrira.

Ces impressions doivent être considérées comme les éléments d'où proviennent toutes nos idées et nos pensées.

2. De façon négative: à la naissance aucune forme de disposition ni aucune sorte de détermination, quelle qu'elle soit, ne serait présente.

Des définitions de *l'empirisme* comme théorie pédagogique peuvent être trouvées parmi d'autres chez:

W. Stern: L'homme et son esprit sont une tabula rasa qui ensuite reçoit tout contenu en premier lieu de l'extérieur.

Dans sa forme extrême aussi cette théorie a perdu de son impact, quoiqu'elle soit ressuscitée dans le "behaviourisme".

La pédagogie actuelle affirme qu'aussi bien la disposition que le milieu doivent être considérés comme des facteurs de l'éducation (convergence).

W. Stern a montré que théoriquement et pratiquement les influences de la disposition et du milieu sont inséparables. Tous les deux sont dépendants l'un de l'autre et coopèrent en une interaction mutuelle.

Si un individu, à un certain moment de son développement, doit être considéré comme le produit de sa "disposition" et de son "milieu", il faut en outre tenir compte de ce que la situation de son développement actualisé à ce moment peut aider à déterminer le cours de son développement ultérieur.

Il reste cependant la question si l'homme doit être considéré uniquement comme le produit de sa "disposition" et des circonstances de sa vie. Son développement doit-il être vu en analogie avec celui d'une plante ou d'un animal, qui sont, par une nécessité phénotypique, tout à fait tels que l'influence, de sa disposition et de son milieu les a déterminés.

En d'autres termes: faut-il que l'homme, confronté avec sa propre réalité, s'incline de manière fataliste devant ce qu'il est, étant déterminé par sa "disposition" et par le "milieu" dans lequel, par hasard ou non, il a été placé ?

C'est ici que se manifeste le facteur auto-déterminant, le facteur auto-disposant ou *facteur personnel*. Quoique dans l'homme il semble y opérer une certaine nécessité aveugle, il ne sera

pas entièrement accaparé comme l'animal, par le cours de la nature (Chorus). Dans le plus profond de son être, l'homme possède la possibilité d'émerger au dessus de sa "disposition", et au dessus des circonstances de la vie qui tous les deux le déterminent dans son état d'homme. En une certaine mesure il est en état de dominer l'influence déterminante des dispositions et du milieu. Non pas tout le monde ne possède cependant cette possibilité dans la même mesure. Beaucoup d'hommes semblent être déterminés entièrement par leurs dispositions héréditaires, tandis que d'autres nous semblent être des produits serviles de leur milieu.

Cela n'implique cependant pas que l'homme en général ne soit pas en état de donner à sa vie une orientation propre et voulue. Dans cette détermination librement volontaire de la direction que prendra sa vie, l'homme démontre sa personnalité et son caractère éthique.

C'est à cette détermination autonome que l'éducation doit essayer de conduire l'enfant, c.à.d. l'enfant doit parvenir à penser et à agir de manière autonome. C'est une question de formation de caractère. Elle a la primauté sur les autres aspects de la formation.

De ce qui précède nous croyons pouvoir conclure qu'il est clair que la totalité des dispositions héréditaires avec lesquelles naît l'enfant sont déterminatives tant pour la possibilité que pour les limites de l'éducation.

Ce qui n'appartient pas aux potentialités héréditaires, ce qui n'est pas présent comme disposition, ne peut pas être développé, ne peut pas être actualisé. L'éducation ne peut pas créer des forces, elle ne peut qu'aider et guider les forces présentes dans leur croissance et leur orientation; d'un enfant sans aucune disposition musicale on ne peut former un musicien. Par contre une potentialité héréditaire ne pourra jamais être anéantie complètement par l'éducation.

Nous présumons donc que l'enfant a droit à une éducation qui correspond à ses dispositions héréditaires et qu'en vue de son bien-être personnel et son insertion dans la société elle organise une influence qui permet une actualisation optimale.

Résolument nous voulons nous opposer à l'éducation négative p.e. de Ellen Key et de l'éducation par la nature à la Rousseau. L'éducation doit orienter l'enfant vers une connaissance et une éducation de soi toujours croissante. La tâche la plus importante consiste à aider à la consolidation et à la croissance du sens de responsabilité dans le comportement par lequel la décision éthique et libre devient possible à travers l'interaction de la disposition et du milieu.

SUMMARY

Necessity - possibility - limits of Education.

The general question: "Why are people different?" cannot be answered in a simple way. The many factors involved in this problem can be reduced to "*heredity*" and "*environment*". People differ "*by nature*", i.e. on the basis of their *hereditary dispositions*. In cases where the opportunities offered by the environment are identical, one individual is able to make a better use of them than the other, because his hereditary dispositions are greater. In the case of equal dispositions but under the influence of a different environment, certain differences will occur in the course of development, because one environment has a more educationally actualizing influence than another. With the concept "*hereditary dispositions*" we mean all the factors which are present at the beginning of life, i.e. at the *conception*, whereas the concept *environment* covers all the factors which have afterwards influenced this life from without.

Different concepts, such as hereditary dispositions, ability, aptitude, skill, are confronted with each other. The different approaches have given raise to *nativism*, which taught us that the innate dispositions influence in a deterministic way, so that education is totally incapable to change the hereditary destiny of the individual (Lombroso, Schopenhauer), and to *empirism*, which we would like to define as the theory that considers man at his birth as a *tabula rasa*, i.e. in no respect determined. Environment (education) will determine what a man will become. W. Stern pointed out that, theoretically as well as practically, the influence of dispositions and environment for education cannot be separated.

In his deepest nature, man possesses the possibility to outgrow his hereditary dispositions and his circumstances of life which determine him as a human being. He is able, to a certain extent, to dominate the determining influence of his dispositions and of his environment. However, not everyone possesses this possibility to the same extent.

It can be derived from the text that the totality of the hereditary dispositions with which the child is born, conditions the possibilities as well as the limits of education. What is not present as a potentiality in the dispositions cannot be actualized. Education cannot create potentialities, it can only help and lead the present potentialities in their growth and direction; a child without any musical disposition, can never become a musician. On the other hand, the present disposition, as a potentiality, cannot completely be destroyed. We consequently believe that the child has a right for an education which organizes a form of influence that makes an optimal actualization possible, according to his hereditary disposition and in view of his personal well-being and his becoming a member of society.

J.J. RICHARD VERBIST est né à Antwerpen le 26 juillet 1911. Il fit ses études à l'Université de l'Etat à Gent où il promova comme docteur en sciences de l'éducation en 1946. Il fut professeur de psychologie et pédagogie de l'école normale de Tienen jusqu'en 1946.

Par Arrêté Royal du 24 juillet 1945 il fut nommé suppléant du Professeur J.E. Verheyen à l'Université de Gent et chargé des cours: la pratique des tests, et les exercices de la pédagogie psychologique et expérimentale.

Successivement il fut nommé chargé de cours, professeur et professeur ordinaire à l'Institut des Sciences de l'Education de l'Université de l'Etat à Gent et à la Faculté de Philosophie et Lettres. Il est titulaire de la chaire de Pédagogie psychologique, expérimentale et sociale.

En 1948 il fonda le Séminaire et Laboratoire de Pédagogie psychologique, sociale et expérimentale dans lequel fut incorporé un centre expérimental avec une cinquantaine d'enfants entre 5 et 12 ans. De ce Séminaire et Laboratoire il est le directeur en chef.

Parmi ses attributions essentielles il faut mentionner e.a.: Secrétaire de l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education à l'Université de Gent (1951-1954 et 1957-1961); Président de cet Institut (1954-1956 et 1961-1963); Rapporteur pour la Belgique au premier congrès international des sciences de l'éducation en 1953; Professeur visiteur de l'Université officielle du Congo Belge et du Ruanda-Urundi à Elisabethville pour l'année académique 1956-1957; Président du Centre Universitaire de la problématique juvénile; Président de la Commission pour les sciences psychologiques et de l'éducation du Fond National de la Recherche Scientifique.

Lorsqu'en 1969 l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education devient Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education il en est le premier doyen, tâche qu'il a assumé jusqu'à la fin de l'année académique 1973-1974.

Parmi ses principales publications il faut surtout mentionner son travail de pionnier pour la Belgique dans le domaine de la psychologie de l'apprentissage suivant Selz, Kohnstamm etc. avec e.a.

- *De mechanische causaliteit i.v.m. het onderwijs in de fysica* (La causalité mécanique dans son rapport avec l'enseignement de la physique) (1947).

- "La pensée causale chez l'enfant", *Journées internationales de psychologie de l'enfant* (Paris 1954).
- "La notion de la causalité physique chez l'enfant" (1954).
- *De waarde van denkpsychologisch georiënteerd rekenonderwijs* (La valeur d'un enseignement dirigé par la psychologie de l'apprentissage) (1958).
- Ensuite aussi:
- *Schoolvorderingentest voor Belgische geschiedenis* (Test scolaire pour l'histoire de Belgique) (1955).
- *Scientia Paedagogica* (avec R.L. Plancke) de 1955 à 1960.
- *Scientia Paedagogica Experimentalis*, revue internationale de pédagogie expérimentale qui paraît 2 fois par an depuis 1964.
- "Pedagogiek" (Sciences de l'éducation) in *Scientia* (Zeist 1956), 1, pp. 223-256.
- "L'enseignement du calcul et des mathématiques et la psychologie de la pensée" in *L'enseignement des mathématiques* (1946), pp. 145-182.
- *Rekendidactiek en denkpsychologie* (Gent 1965).
- "L'art des enfants comme moyen de compréhension internationale" (avec M.-L. van Herreweghe) in *Scientia Paedagogica Experimentalis* (1972), pp. 91-124.
- "Evaluation du comportement dans l'enseignement" (avec M.-L. van Herreweghe) in *Scientia Paedagogica Experimentalis* (1974), pp. 228-258.

*"Die Erziehung kann aller
Gegenwirkung überhoben sein,
wenn sie im höchsten Grade
Unterstützung der Selbst-
entwicklung dessen ist, was
die Seele der menschlichen
Natur ausmacht."*

Schleiermacher

DER DEUTSCHE KINDERSCHUTZBUND (DKSB)

- 25 JAHRE ARBEIT FÜR DAS KIND -

bei

J. ZIELINSKI

(Rhein-Westfälischen Technischen Hochschule, Aachen,
Bundesrepublik Deutschland)

1.

"'Kinder' hat es nicht immer gegeben. Man hat sie sozusagen erfunden. Der Kindheitsbegriff ist eine europäische Erfindung des 16. Jahrhunderts." Mit diesen Worten charakterisiert Richard Farson¹ den Beginn der gesellschaftlichen Geburt des Kindes.

Geht man von diesem Datum aus, so sind es in der nachreformatorischen Zeit vor allem die Jesuiten, die aus der neuen Sicht heraus Folgerungen für eine Erziehung des Kindes zogen, welche auf dessen besondere Natur abgestimmt waren. Der entscheidende Wandel ereignet sich zwei Jahrhunderte später, als Jean Jacques Rousseau mit seinem "Emile" (1762) die Kindheit als Eigenstand erfasste, beschrieb und daraus ein konsequent kindadäquates Erziehungsprogramm ableitete. Wenig später erprobt und lehrt Johann Heinrich Pestalozzi seine Grundsätze zur Erziehung und Bildung des Menschen, die das gesamte pädagogische Denken nachhaltig befruchtet haben und vor allem in die Pädagogik der Elementarschule massgebend hineinwirkten. Doch erst um die Wende des 19. zum 20. Jahrhundert eröffnet der Paukenschlag von Ellen Key mit ihrer Schrift "Das Jahrhundert des Kindes" (1900) einen breiten Strom sachkundiger Bemühungen um das Kind und seine Erziehung, den Strom der "Nouvelle Education", der mit Maria Montessori (Italien), Berthold Otto (Deutschland), Ovide Decroly (Belgien), Alexander S. Neil (England), Father Flanagan (U.S.A.),

Hermann Gmeiner (Oesterreich) - um nur wahllos einige Namen herauszugreifen - weit in das 20. Jahrhundert hineinreicht und die Bedeutung einer kindgemässen Erziehung in breiten Kreisen der Bevölkerung bewusst gemacht hat. Ihr Erbe ist noch lange nicht aufgearbeitet.

Ein zweiter Strom an Ideen und Vorstellungen, der zu einer grundsätzlich veränderten Haltung dem Kinde gegenüber geführt hat, entsprang aus dem verfassungsrechtlichen und juristischen Denken, das um die Idee der allgemeinen Menschenrechte kreiste und zu den wesentlichen geistigen Prinzipien moderner Staaten gehört. Die Stationen dieser Entwicklung auf internationaler Ebene sollen hier nur kurz genannt werden:

- 1923 Deklaration der Rechte des Kindes durch die "Save the Children International Union (SCIU)"
- 1924 Genfer Erklärung über die Rechte des Kindes (Völkerbund)
- 1959 Das Internationale Jahr der Erziehung (auf Anregung der UNESCO durch die Vollversammlung der UN ausgerufen)
- 1979 Das Internationale Jahr des Kindes

Schliesslich hat ein dritter Strom an Ideen und gesellschaftlicher Praxis das Denken in Richtung auf eine kindgemässe Erziehung tiefgehend beeinflusst: das Christentum und das dem Christentum entsprungene karitativ-soziale Handeln. Lässt sich dies beispielsweise bei Pestalozzi, Schleiermacher, Don Bosco und Maria Montessori mühelos nachweisen, so ist ebenso unschwer deutlich zu machen, dass mit dem Kerngedanken des Christentums, mit der Lehre von der Liebe zu Gott und zu dem Nächsten, ein mit menschliches Gerichtetsein zum Durchbruch kommt, welches die Schwachen, Armen, Bedürftigen, Unterdrückten, Benachteiligten umfasst und ihnen helfend, tröstend und stärkend beisteht. Da das Kind alle diese Attribute aufzeigt, wird die christliche Erziehung bei aller ursprünglichen Strenge offen und hellhörig für das Kind und seine natürlichen Bedürfnisse.

Mit dieser sozial-karitativen Komponente des Christentums vermischt sich - aus allgemeinen human-orientierten und humanistischen

Ursprüngen her kommend - der Sozialismus, der mit seinen Ideen von der sozialen Gleichheit und von der Solidarität politische Forderungen entwickelt und politisches Handeln aktiviert, das im Ringen um die Lösung der sozialen Frage auch das Kind einbezieht und sich vor allem im Kampf gegen das Kinderelend der Arbeiterklasse aggressiv bewährt.

Alle diese Quellen haben sich heute zu einem breiten Strom theoretischer Forschungen und praktischer Anstrengungen um das Wohl und um den Schutz des Kindes vereinigt, von dem kein Wissenschaftsbereich mehr ausgeschlossen ist, dem sich keine Jurisdiktion und keine Verwaltung mehr entziehen können, auf den die Wirtschaft ihr spezielles Augenmerk zu richten hat, der in den Kirchen und religiösen Gruppierungen seine Wirkungen entfacht und aufrecht erhält, der in den Massenmedien täglich in irgendeiner Weise thematisiert wird, auf den Öffentliches und privates Handeln eingestellt sind, so dass man in der Endphase des 20. Jahrhunderts mit einiger Berechtigung sagen kann: *Das Jahrhundert des Kindes* ist zwar noch nicht vollzogen; aber es ist zum Vollzug vorbereitet.

2.

Auf nationaler Ebene - ich spreche hier für die Bundesrepublik Deutschland - haben alle genannten Aktivitäten das Bewusstsein dafür geschärft, dass das Kind in seinem Kindsein der besonderen Beachtung benötigt, wenn es tüchtig werden soll, "einzutreten in das, was (es) vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzutreten"² - so F.E.D. Schleiermacher zu Beginn des 19. Jahrhunderts -, oder kürzer: "die Kinder zu wertvollen Gliedern der menschlichen Gemeinschaft zu machen" - so der deutsche Reformpädagoge Johannes Tews³ zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Hält man diesen berechtigten Zielen die Praxis unserer Gesellschaft gegenüber, so stellt man bestürzt fest, dass es mit der Sorge um das Kind keineswegs zum besten steht. Zwischen theoretischen Erkenntnissen und Einsichten, juristischen Setzungen, politischen Forderungen und karitativen Proklamationen einerseits und der Praxis in Elternhaus, Schule und öffentlichem Leben

andererseits klafft immer noch eine so grosse Lücke, dass unter dem Eindruck des tatsächlichen Geschehens von einer geradezu *kinderfeindlichen* Gesellschaft die Rede ist. Während auf der einen Seite das Wissen um eine kindgerechte Erziehung und um ein kindgerechtes Verhalten nahezu unübersehbar geworden ist und ständig auf eine und die andere Weise publiziert wird, berichten einschlägige Statistiken auf der anderen Weise bei einer Bevölkerung von rund 60 Millionen⁴ von

- jährlich 40 000 misshandelten und 100 von Erziehungsberechtigten getöteten Kindern;
- 600 000 Kindern unter 15 Jahren, die als Scheidungswaisen, nichteheliche Kinder oder als Halbwaisen aufwachsen müssen;
- mehr als 2,6 Millionen Müttern mit mehr als 4,4 Millionen Kindern unter 15 Jahren, die berufstätig sind bzw. sein müssen, wodurch das Problem der Schlüsselkinder heraufgeführt worden ist;
- nahezu 1,5 Millionen behinderter Kinder und Jugendlicher (0-21 Jahre);
- unwürdigen Wohnverhältnissen von 1 Million Familien;
- jährlich 65 000 Verkehrsunfällen mit Kindern, bei denen 1900 sterben und 24 000 schwer verletzt werden (Leichtverletzte 40 000);
- einem Defizit an Kinderspielplätzen um 30 000;
- mehr als 1 Million Familien mit 3 und mehr Kindern, die nicht gemeinsam Urlaub machen können;
- schulischem Stress, der jährlich zu Schülerselbstmorden führt (deren statistische Zahl nicht angegeben werden kann, zu denen man aber sagen muss, dass ein Selbstmord schon zu viel ist);
- von der Misere der Kinder ausländischer Arbeitskräfte (EG-Phänomen);
- von dem Mangel an Erziehungsberatungsstellen, Heimplätzen, an fachlich ausgebildetem Personal in Kinderheimen;
- von 250 000 obdachlosen Kindern bzw. Kindern obdachloser Familien, die in Notunterkünften leben müssen.

Eine erschreckende Bilanz !

Mit anderen Worten: Zwischen den wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen über die Erziehung von Kindern und über das notwendige Verhalten einer aufgeklärten Gesellschaft dem Kinde gegenüber auf der einen und der gesellschaftlichen Praxis auf der anderen Seite

klafft ein gewaltiger Riss.

Diesen Riss schliessen zu helfen, dazu ist der Deutsche Kinderschutzbund angetreten.

3.

Wenn nachfolgend in aller Kürze ausgewählte Daten aus der 25-jährigen Geschichte des DKSB vorgestellt werden, dann geschieht dies aus folgendem Grund: es soll aufgezeigt werden, dass das geistige Potential, welches die Ideen, Vorstellungen, Ziele und Massnahmen des DKSB ausgeformt hat, die unterschiedlichen Aspekte wieder spiegelt, von denen aus heute das Weltthema "Schutz des Kindes" angegangen, betrachtet, durchleuchtet und in praktisches Handeln umgesetzt werden muss.

Der Gründer des DKSB, Prof.Dr. med., Dr. phil., Dr. med. dent. Fritz Lejeune - Gründungsjahr 1953 - ist *Mediziner* (zuletzt Vertrauensarzt einer Krankenkasse). Aus den Erfahrungen seiner ärztlichen Praxis heraus und seinen wissenschaftlichen Studien wendet er sich gegen Kindesmisshandlung und Kinderverwahrlosung, warnt vor der Überforderung von Müttern und vor versagender Familienerziehung, erkennt die bedrückende seelische Situation, in der sich die Kinder in einer Gesellschaft befinden, die sich ihren Belangen gegenüber uninteressiert zeigt.

Sein Nachfolger ist ein *Jurist*, der Landgerichtspräsident Hans Von Nordheim. Seine Hauptarbeit richtet sich auf eine Entbürokratisierung der einschlägigen Ämter - dies zum Wohl des Kindes. Unter seiner Ägide wird der DKSB Mitglied der Association Mondiale des Amis de l'Enfance (AMADE). Der nächste Präsident des DKSB wird der Regiergungsdirektor a.D. Dr. Walter Becker, der aus der *Jugendwohlfahrtsarbeit* kommt und in dessen Amtszeit die sozialen Aktionen des DKSB in Bewegung gesetzt werden: Kinderschutzhäuser, Kindertagesstätten, Spielstuben, Spielplätze, Kinder-Sorgentelefordienste, Babysitterdienste.

Ihm folgt ein *Pädagoge*, Prof.Dr. Eberhard Schomburg. Jetzt gewinnen die erziehungswissenschaftlich und psychologisch begründeten Ideen zum Schutz des Kindes an Boden. Es werden Deklarationen pädagogischer und sozialpädagogischer Aktivitäten publiziert. Eine Erziehungslehre für Schulkinder wird als Forschungsauftrag vergeben.

Der gegenwärtige Präsident des DKSB, Prof.Dr. Kurt Nitsch, ist Facharzt für *Pädiatrie*, insbesondere für *Sozialpädiatrie*. Er hat um sich eine Gruppe von Pädagogen, Psychologen, Soziologen, Sozialarbeitern, Juristen, Verwaltungsfachleuten versammelt, weil angesichts der vielfältigen und vielschichtigen Aufgaben, die sich aus der obersten Leitidee, Schutz des Kindes, für die Erkenntnis und für das praktische Tun ergeben, die Mitarbeit aller Humanwissenschaften, Sozialisationsinstanzen und Behörden notwendig geworden ist.

Fazit: Wer sich heute entschliesst, das "Jahrhundert des Kindes" verwirklichen zu helfen, kann dies nur durchführen auf der Grundlage einer Integration des Erkenntnisstandes, den die Wissenschaften um das Kind erarbeitet haben, und der Aktivitäten, die im gesellschafts- und sozialpolitischen, praktisch-pädagogischen und juristisch-administrativen Bedingungsrahmen unseres öffentlichen Lebens zum Zuge gekommen sind.

4.

Der Deutsche Kinderschutzbund versteht sich selbst als die "Lobby des Kindes"⁵, als "Anwalt des Kindes"⁶. Diese Zielstellung bedarf einer geistigen Konzeption, die auf zwei Stützpfeilern ruht: einmal auf der Zweckbestimmung, die in der Bundessatzung enthalten ist, und zum anderen auf der Deutschen Charta des Kindes⁷.

Der § 2 der Bundessatzung legt den Zweck des Vereins fest:

- "I. Der Verein will allen Gefahren entgegenwirken, denen Kinder, aber auch Jugendliche, in ihrer körperlichen, seelischen, und sittlichen Entwicklung ausgesetzt sind.
- II. Er wendet sich gegen jede Beeinträchtigung der dem Kinde durch das Grundgesetz garantierten Rechte und wird tätig werden, wo immer es das Schutzbedürfnis eines einzelnen Kindes oder einer Mehrheit von Kindern erfordert.
- III. Zu diesem Zweck wendet er sich gegen jeden Missbrauch der elterlichen Gewalt und der Erziehungsbefugnis, die Vernachlässigung in Pflege, Aufsicht und Erziehung und fordert wirksamen Schutz der Kinder vor familiären und gesellschaftlichen Gefahren."

Aus der Fassung dieses Paragraphen über den Zweck des Vereins lässt sich unschwer das pädagogische Erbe aufzeigen, das im Hinblick auf die Erziehung über das 19. Jahrhundert hinweg bis in die gegenwärtige deutsche Pädagogik tradiert worden ist. Am Anfang steht F.D.E. Schleiermacher⁸. Dieser gliedert die pädagogischen Tätigkeiten in drei Bereiche: Behütung, Gegenwirkung, Unterstützung; in der Sprache des DKSB: Pflege, Aufsicht und Erziehung. Es fällt auf, dass die Grundposition des DKSB ganz im Sinne der Schleiermacherschen Gegenwirkung entwickelt worden ist. Gegenwirkung ist "nur notwendig...unter Voraussetzung eines Mangels an Zusammenstimmung im menschlichen Leben überhaupt"⁹. Sicherlich hat sich wohl keiner der Verfasser des § 2 der Bundessatzung des DKSB expressis verbis auf den grossen Pädagogen der deutschen klassischen Periode berufen; es ist jedoch erstaunlich, wie angesichts der Mängel "an Zusammenstimmung im menschlichen Leben", die wir im Abschnitt 2 skizziert haben, *notwendig* die Gegenwirkung sich als pädago-logische Folge ergibt.

Demgegenüber trägt die "Deutsche Charta des Kindes" von 1975 ausgesprochen Züge der anderen Form pädagogischer Tätigkeiten, der Unterstützung. "Die Erziehung kann aller Gegenwirkung überhoben sein, wenn sie im höchsten Grade Unterstützung der Selbstentwicklung dessen ist, was die Seele der menschlichen Natur ausmacht", schreibt Schleiermacher¹⁰. Dies soll an einigen Grundsätzen der Deutschen

Charta für das Kind (im folgenden abgekürzt: DChK) festgemacht werden.

Der erste Grundsatz der DChK lautet: "Kein Kind darf wegen seiner Rasse, Religion, Staatsangehörigkeit oder sozialen Herkunft benachteiligt werden. Das Kinderrecht muss unter dem Gesichtspunkt seiner Bedeutung für chancengleiche Entwicklung reformiert werden"¹¹. Während im Sinne des Prinzips der Gegenwirkung eine Benachteiligung des Kindes wegen seiner Rasse usw. abgelehnt wird, spricht sich der zweite Satz für das Recht des Kindes auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit - und zwar unter dem Aspekt der Chancengleichheit - aus. Nichts anderes hat Schleiermacher gemeint, als er von der "Unterstützung der Selbstentwicklung" sprach.

Dieser Denkansatz wird im zweiten Grundsatz der DChK noch konsequenter verfolgt: "Jedes Kind hat das Recht auf Erziehung und Förderung mit dem Ziel der Ausschöpfung seiner individuellen Möglichkeiten und der bestmöglichen Förderungen seiner Anlagen". Im Wissen aber darum, dass derartige Erklärungen leicht zu leeren Formeln erstarren können, werden in der DChK konkrete Massnahmen zu Forderungen an Staat und Gesellschaft erhoben: "Liebe und Geborgenheit, sorgfältige Pflege, volle Zuwendung durch die Mutter, im Notfall eine andere feste Bezugsperson, sind Vorbedingung für störungsfreie Entwicklung und optimale Förderung." Gewalt in der Erziehung ist abzulehnen. Misshandlung ist zu bekämpfen. Alle Erziehungsinstanzen - Eltern, Kindergarten, Vorschule, Schule - haben ihrerseits zur Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit beizutragen. Demgemäss sind für jedes Kind ein Kindergartenplatz, ein Vorschulplatz und Schulen mit maximal 25 Schülern je Klasse einzurichten. Um sicherzugehen, dass die "bestmögliche Förderung" der Anlagen des Kindes erfolgt, sind entsprechende wissenschaftlich fundierte Planungen zu entwickeln, "wobei alle Wissenschaftsdisziplinen, die sich der Kinderforschung widmen, zu beteiligen sind." Auf Experimentieren sollte zugunsten derartiger sorgfältiger Planungen verzichtet werden. Ist insoweit der öffentliche Bildungssektor durch die Lobbyisten des Kindes auf das Notwendige aufmerksam gemacht worden, so greift deren Nachdenken auch in

andere Bereiche des gemeinsamen Lebens über, um die "Unterstützung der Selbstentwicklung" des Kindes zu gewährleisten: "Wohnungen müssen kindergerecht gestaltet sein... Spielplätze für Kleinkinder und solche für Ältere Kinder müssen entsprechend den Erkenntnissen der Forschung und der praktischen Erfahrungen gelegen und gestaltet sein. Die Unfallgefahren im Spielbereich und auf dem Schul-(Kindergarten-)Weg sind gemäss modernen Erkenntnissen der Unfallvorbeugung zu mindern, wobei die beschränkten Erfolgsmöglichkeiten der Verkehrserziehung in Rechnung zu stellen sind. Mietverträge... sind von kinderfeindlichen Tendenzen zu säubern... Die Wohnungvermittlung für Familien mit Kindern ist eine vorrangige öffentliche Aufgabe. Sexualerziehung muss dem Alter und der Entwicklung des Kindes angepasst werden... Schutz des Kindes vor sexuellem Missbrauch ist ein besonders bedeutsames Ziel der Sexualerziehung." Diese Liste bezeugt, mit welcher umfassenden Genauigkeit eines Einblicks in gesellschaftliche Gegebenheiten vorgegangen werden muss, wenn pädagogisch-theoretische Grundeinsichten in das praktisch-pädagogische Tun umgesetzt werden wollen.

In die Reihe der unterstützenden Tätigkeiten der Erziehung sind neben dem Grundsatz 3 der DChK (Spielen als Faktor einer störungsfreien Entwicklung des Kindes), dem Grundsatz 4 (Entwicklung einer Sozialgesetzgebung, die in allen Belangen dem Kinde dient: anfangen von einer vollständigen Schwangerschaftsvorsorge bis zu einer verlängerten Schutzfrist für Schwangere vor der Geburt und der vollen Übernahme der Sorge für das Kind durch die Mutter nach der Geburt; Schaffung eines neuen Adoptionsrechts, das in jedem Fall das Kind innerhalb der ersten sechs Lebensmonate seinen Adoptiveltern zuführt; ähnliches für die Familienpflege), dem Grundsatz 5 (Abbau von Säuglingsheimen zugunsten der Familienunterbringung), dem Grundsatz 6 (Entwicklung von Erziehungs- und Beratungsstellen und deren Förderung "unter dem Gesichtspunkt bestmöglicher Aufklärung der Störfaktoren beim einzelnen Kind und unter Einbeziehung der Eltern in die Beratung und Behandlung, weil in der Regel weniger das Kind als seine Umweltbedingungen korrigiert werden müssen") ist vor allem der Grundsatz 7 von Belang: "Die Gesundheit des Kindes bedarf sorgfältiger Betreuung." Hierbei schliesst sich die DChK der Definition für Gesundheit an, die von der Gesundheits-Kommission der UNESCO ausgearbeitet und auch von

der World Health Organisation (WHO) für ihre Arbeit zugrunde gelegt worden ist, wonach Gesundheit anzusehen sei als das körperliche, seelische, geistige und soziale Wohlbefinden des Menschen. Es würde zu weit führen, auf die zwölf detaillierten Programmpunkte einzugehen, die die DChK hierzu entwickelt hat; bis auf die gesundheitsdienlichen Möglichkeiten des Sports (insoweit er nicht Leistungs- und Wettkampfsport ist) finden wir alles, was von der Definition für Gesundheit als hygienische und präventive, frühtherapeutische und stationäre Praxis abgeleitet werden kann.

Der Grundsatz 8 verdient wiederum eine eingehendere Behandlung. Er lautet: "Umweltbedingungen sind für die Entwicklung eines Kindes in so hohem Masse entscheidend, dass sowohl im nahen (sozialökologischen) Lebensbereich als auch in der allgemeinen Umwelt die Ansprüche des Kindes um seiner Zukunft willen herausragende Bedeutung bekommen." Mit diesem Grundsatz greift die DChK weltgesellschaftliche Entwicklungen auf, welche die UN-Charta des Kindes noch gar nicht in den Blick nehmen konnte (und worin sie sicher ergänzungsbedürftig ist, nachdem diese Problematik durch die Publikationen des Club of Rome¹² weltweite Beachtung gefunden hat). Dieser Grundsatz ist geradezu ein Modellfall dafür, in welcher wachen Weise der DKSB wissenschaftliche Ergebnisse gesellschaftlicher und sozialpolitischer Relevanz aufgreift, um sie im Sinne einer "Unterstützung der Selbstentwicklung" des Kindes auszuloten und zu operationalisieren. Hier steht die industrielle Gesellschaft, im Blick auf eine humane Gestaltung ihrer zukünftigen Überlebenschancen, vor einer Ballung an Gefahren, die zu einem "Syndrom weltweiter Probleme" ausgewachsen ist, "mit unglaublicher Geschwindigkeit wächst und vom Club of Rome als Problématique Humaine bezeichnet wird"¹³. Auf der sozialökologischen Ebene äussert sich dies in einer Verarmung und Verödung der Umwelt an Natur und organischem Wachstum zugunsten einer krisisengesättigten Zunahme an technologisch bestimmten Mechanismen und Installationen, die so geartet sind, dass sie den Menschen in biologischer, psychischer, geistiger und sozialer Hinsicht zunehmend überfordern. Noch zeichnen sich nirgendwo Programme ab, die deutlich machen, wie auf dem Feld mikrosozialer Lebensformen (Familie, Kleingruppen, Kindergarten, Schulklassen usw.) vorzugehen ist, damit die

menschheitsgefährdenden Störungen und Zerstörungen der Umwelt aufgehalten und die zukünftigen Entwicklungen ins Lebensdienliche umgelenkt werden können. Dass die DChK sich mit dieser Fragestellung überhaupt befasst, zeigt jedoch an, dass der DKF die Zeichen der Zeit sorgfältig studiert und zum Wohle des Kindes sowohl zur Gegenwirkung als auch zur Unterstützung entschlossen ist.

In ähnlicher Weise stellt sich uns die Problematik vor, die der 9. Grundsatz der DChK thematisiert: "Im Gesamtbereich der Medien, insbesondere im Fernsehen, ist der Schutz des Kindes vor Gefahren und Belastungen durchzusetzen." Die DChK verkennt keineswegs, dass "Medien aller Art.. eine steigende Bedeutung für das Kind und seine Entwicklung" haben. In einer (vom Verfasser für den DKSB und das Jahr des Kindes ausgearbeiteten) "Stellungnahme des DKSB zur Praxis des Jugend- und Kinder-Medienschutzes in der Bundesrepublik Deutschland"¹⁴ lesen wir die Sätze: "Wir verstehen hier unter Medien (Massenmedien): Presse, Film, Rundfunk, Fernsehen. Ihr Potential an Gefahren ist sicher sehr unterschiedlich; das liegt in der Natur des Menschen begründet. Töne (Gesprochenes, Klänge) wirken in der Regel nicht so nachhaltig wie Gelesenes... Das stehende Bild übt keinen so nachhaltigen Sog aus wie das bewegte Bild. Als Gefährdung akzentuiert (dabei überspitzt formuliert, um das Wesentliche deutlicher zu markieren): Presseerzeugnisse entarten zur manipulativen Information; der Film wird zum Märchenerzähler; der Rundfunk gerät zur Geräuschkulisse; das Fernsehen schafft eine Bildüberflutung ... Die Gefahren müssen zwangsläufig um so grösser werden, je ungeschützter ein Mensch vor dem Einfluss dieser Medien ist. Das Kind ist dabei der Mensch, dessen - notwendiges - Ungeschütztsein in seiner Natur als Grundtatsache am stärksten offenbar ist." "Die spezielle Gefahr des Fernsehens... lässt sich beschreiben als Faszination und Sog der Bilderwelt, die in Überfülle ausgestrahlt wird und die mit ihren methodischen Effekten (Aktualität, Bewegung, Farbe, Grosslupenwirkung, Ereignisnähe usw.) eine verführerische Macht entfaltet, der sich der Erwachsene kaum, das Kind so gut wie gar nicht entziehen kann. Es kommt auf der Grundlage menschlicher Neugier zu einer Hypertrophie der Empfangszeiten, was Folgen hat:

Bewegungsverarmung, Niederhalten der persönlichen Vorstellungskraft, Verkümmern der schöpferischen Phantasie, fehlende geistige Verarbeitung der Bilderwelt, Identifikationsphänomene..., ideomotorische Wirkungen, Unterdrückung und Nachlassen des Realitätssinns, Verfrühungen, Verführungen..." Nun ist der DKSB beileibe kein Bilderstürmer. "Er ist sich bewusst, dass mit den Medien... neue Möglichkeiten der Weltsicht und der Bewusstseinsweiterung geschaffen worden sind, welche - politisch gesehen - den Menschen der Gegenwart auf der Grundlage eines weitreichenden Informationsangebotes zum Weltbürger heranreifen lassen können. Er begrüßt demnach eine solche Erfindung wie das Fernsehen und versteht alle Medien als eine 'Organerweiterung' des Menschen zum Zwecke einer umfassenderen Kommunikation." Aber es ist notwendig, den rechten Umgang und Gebrauch dieser Erfindung zu erlernen. In diese Phase der Entwicklung sind wir eingetreten. "Dabei darf die Notwendigkeit nicht einseitig als Rezipienten-Erziehung (Verbraucher-Erziehung) verstanden werden. Der Produzent (Sender) ist im gleichen Masse in die Erlernen gefordert." Die Stellungnahme schließt mit dem Satz: "Der DKSB vertritt die Auffassung, dass Medienerziehung Bestandteil des Gesamtkonzepts einer umfassenden Erziehung zum rechten Umgang und Gebrauch des kulturellen Angebots unserer Gesellschaft sein muss."

Die DChK rundet das Paket ihrer Forderungen zum Schutz und zur Förderung des Kindes ab mit dem 10. Grundsatz, in dem darauf hingewiesen wird, dass Kinderschutz erfolgreich nur möglich ist, "wenn alle menschlichen und institutionellen Kräfte der Jugendhilfe sowie sämtliche infrage kommenden Bereiche der Wissenschaft miteinander verstärkt und zielstrebig Einfluss auf gesetzgeberische Entscheidungen nehmen." Das Vordringliche müsse sofort getan werden. Dass aber gegen Unwissenheit und Fehlverhaltensweisen nur ein langfristiges, geduldig vorgetragenes und konsequent verfolgtes Programm die Kindernöte und deren Folgen anzuwenden vermag, gilt als eine Erkenntnis, deren praktischer Umsetzung sich der DKSB als "Anwalt des Kindes" verschrieben hat.

ANMERKUNGEN:

1. Richard Farson: Menschenrechte für Kinder - Die letzte Minderheit, Desch: 1975 (Titel der amerikanischen Originalausgabe: Birthrights, New York, 1974), S. 18.
2. Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher, Ausgewählte pädagogische Schriften, besorgt von Ernst Lichtenstein, Paderborn, 1959, S. 64.
3. Johannes Tews, Sozialpädagogische Reformen. Mann's Pädagogisches Magazin, Heft 140, Langensalza 1900.
4. Alle Zahlen sind nach unten gerundet, weil es hier nicht auf statistische Genauigkeit, sondern lediglich darum geht, Trends und Größenordnungen aufzuzeigen.
5. Cara Krohn: Der Deutsche Kinderschutzbund. Ein Rückblick auf 24 Jahre. In: Information Zukunfts- und Friedensforschung, IV/1976, S. 194.
6. "Die Deutsche Charta des Kindes", 1975, abzurufen als Sonderdruck bei der Geschäftsstelle des DKSB, Bundesverband, Schiffgraben 40, D-3000 Hannover 1. Dort ist auch die Satzung zu erhalten.
7. vgl. Anm. 6.
8. a.a.O., S. 88 ff. et pari passu.
9. a.a.O., S. 112.
10. a.a.O., S. 90.
11. Vgl. hierzu Grundsatz 1 der Charta des Kindes der Vereinten Nationen (1949); z.B. in: Ärztliche Mitteilungen, Nr. 15/9.4.1960, S. 725. Die DChK lehnt sich bewusst an die UN-Charta des Kindes an.
12. Jay W. Forrester: Der teuflische Regelkreis, Dennis Meadows: Die Grenzen des Wachstums, Edward Goldsmith und Robert Allen: Planspiel zum Überleben, alle 3 Publikationen: dva, 1974. Mihailo Mesarovic und Eduard Pestel: Menschheit am Wendepunkt, 2. Bericht an den Club of Rome zur Weltlage, dva Stuttgart, 1974.
13. Mesarovic/Pestel: a.a.O., S. 11.
14. Im Druck als Beitrag zum 1. Band des medienpädagogischen Jahrbuchs, das zu Beginn des Jahres 1979 in München erscheinen soll.

SUMMARY

The German "Kinderschutzbund" - 25 years work for the child.

From the 16. century onwards the importance of a specific education according to children's needs has been realized, based on:

1. educational theories, starting with the Jesuits of the Counter-Reformation up to A.S. Neill and others;
2. the idea of human rights contained in many international declarations;
3. christianity, mixed with the socialist approach, put in action politically for rights and protection of children.

The DKSB tries to bridge the gap between the solutions drawn from these scientific findings and reality. The aim of the DKSB is to avoid any interference with children's physical, psychic, mental, and social development by activities of social politics, education, and administration. Moreover, and in addition to this by concrete demands on the state authorities and the society. This has been confirmed in the "Deutsche Charta des Kindes" (1975).

RESUME

"Der Deutsche Kinderschutzbund (DKSB)" - 25 ans de travail au service de l'enfance.

Depuis le XVIème siècle, on prend de plus en plus conscience de l'importance d'une éducation qui répond aux besoins de l'enfant et qui s'appuie:

1. sur les théories pédagogiques développées à leurs débuts par les Jésuites de la contre-Réforme et jusqu'à nos jours par A.S. Neill entre autres;
2. sur le principe des droits de l'homme que l'on retrouve dans de nombreuses chartes internationales;
3. sur le christianisme, allié à de principes socialistes et politiquement mis en vigueur en vue de la protection et des droits de l'enfant.

Le DKSB s'efforce de combler le fossé entre ces apports théoriques et la réalité dans le cadre d'activités socio-politique, éducatif, juridique et administratif. Le but des DKSB est de passer à toute atteite à l'épanouissement physique, psychologique, mental et sociale de l'enfant par le moyen de revendications envers l'état et la société et dont les termes sont définis dans la "Deutsche Charta für das Kind" (1975).

JOHANNES ZIELINSKI: Professor of Education and Director of Institute for Educational Science at Rhine-Westphalian Technical University Aachen, Germany. Born Hohensalza, June 22, 1914; concluded secondary education followed by univ. studies at Königsberg/Prussia and Munich. 1950 Dr. phil.; Director of Home for the Emotionally Disturbed; 1952-1956 Teacher at Vocational Schools; 1956-1961 sci.Asst. in Münster/Westphalia; since 1961 full Professor.

Main publications: Methodik des Programmierten Unterrichts (mit Walter Schöler) 1965; Praktische Berufsausbildung, 4. Aufl. 1977; Ausbildung der Ausbildenden, 5 vol., 3 suppl. volumes, 1972; publs. on 100 study programmes, and more than 50 theses.

INDEX NOMINUM

- Agazzi, A.: 209, 217
 Aikman, Arthur : 121
 Aladro, Carlos Luis : 252
 Allen, Robert : 365
 Allport, G.: 173
 Anderson, C.: 50
 Ariès, Philippe : 19
 Aristote : 346
 Arnold, Matthew : 295
 Atatürk, Kemal : 309

 Bachelard, Gaston : 73
 Bacon, Francis : 302, 303, 306
 Bardina : 212
 Barnette, J. Jackson : 122
 Bassi, A.: 20
 Becchi, Egile : 1, 20, 21
 Becker, Walter : 357
 Beesley, Earl G.: 121
 Bennett, Neville : 302, 306
 Berge, A.: 108
 Berge, M.: 167
 Bergson : 339
 Bernard, Jean : 223, 229
 Bernstein, B.: 26, 300, 306
 Bersezio, Vittorio : 251
 Bissereet : 50
 Blonski : 212
 Bonner, H.: 67
 Bosco : 354
 Boudier, P.: 26
 Boudon, Raymond : 40, 50
 Bourdieu : 50
 Boy, Léon : 335
 Brandza, Em.M.: 229
 Braun-Ribbat, D.: 143, 148
 Bravo : 252, 253
 Bruner, Jerome : 291
 Burior, Jean : 23, 36
 Butcher, H.J.: 290
 Butler, N.R.: 306

 Calviño Iglesias : 252
 Campbell, W.J.: 108
 Canella, S.: 20
 Caparrós Morata, Julian B.: 37, 38, 52
 Capuchinos y Capuchinas, Terciarios : 242

 Carême, M.: 331
 Carter, Jimmy : 113
 Cary, Eve : 121
 Chafasinski, J.: 172, 175, 176, 180, 181
 Champion : 41
 Charpi, F.: 100, 108, 109
 Chaunu, C.: 108, 109
 Chazal, Jean : 253
 Chevallier, M.: 201
 Chorus : 348
 Claparède, Edouard : 108, 212, 228, 229
 Cohen, Monroe D.: 121
 Coleman : 50
 Comenius : 212
 Coombs : 50
 Cordón, Faustino : 44, 50
 Crowther : 296

 Dahrendorf, R.: 146, 148
 Dancsuly, Andrei : 53, 54, 67
 Dascalescu, R.: 230
 Davie, R.: 306
 de Alcalá de Henares : 235
 Debesse, V. Maurice : 69, 70, 81, 82
 De Castro, Josué : 44, 50
 De Coster, S.: 26, 34
 De Coster, W.: 23
 Decroly, Ovide : 211, 212, 353
 de la Fuente, Vicente : 251
 De Landsheere, G.: 23
 de la Salle : 242
 Delépine-Messe, D.: 229
 de Montvalon, R.: 201
 Devesa, Rodriguez : 238, 252
 Dewey : 211
 Dogan, H.: 328
 Domenech, J.: 252
 Dottrens : 211
 Duden : 131, 148
 Dumitrescu, T.Gh.: 67
 Dunford, J.E.: 306
 Dijksterhuis, E.J.: 339

 Elliott, J.: 291
 Elvis : 115
 Epstein, Joyce L.: 121

- Fabre, N.: 109
 Farson, Richard : 365
 Faure, Edgard : 41, 43, 44, 50, 229
 Ferrer Guardia : 211
 Ferri, E.: 306
 Ferrière : 212
 Ferry, G.: 67
 Fischer, Louis : 122
 Flanagan : 353
 Fogelman, K.: 306
 Földes, Eva : 83, 84, 94
 Fordham, P.: 290
 Forget, N.: 329
 Forrester, Jay W.: 365
 Fraser, Dorothy M.: 290
 Freire : 212
 Fullat, Octavi : 209, 217
 Gali, Alexandre : 212
 García Hoz, D. Victor : 96, 97, 108, 109, 111
 George, Thomas W.: 121
 Georgiu : 338
 Gmeiner, Hermann : 354
 Gobierno : 48
 Goethe, J.W.: 131, 227
 Goldsmith, Edward : 365
 Goldstein, Stephen R.: 121
 Gołębowski, B.: 179, 181
 Goma, I.: 109
 Goodman, M.E. 21, 210
 Goss : 119
 Gracie, M.: 291
 Grimault, J.A.: 201
 Grzelak, Z.: 181
 Guallart L. De Goicoechea, J.: 236, 251
 Günther, Klaus Th.: 174, 180
 Haberman, Martin : 121
 Hago : 41
 Hallak, J.: 38, 43, 50
 Hals, Franz : 74
 Hamingson, D.: 291
 Hargreaves, David H.: 301, 306
 Harvey, O.J.: 68
 Helvetius : 346
 Herbart : 212
 Hernandez Alonso, J.: 108, 109
 Herrera : 41, 50
 Hildreth, Gertrude H.: 22
 Hoffmeister, J.: 131, 148
 Höhn, E.: 138, 139, 148
 Holban, I.: 67
 Holmstrom, E.I.: 327
 Horvath, Marton : 83, 84, 95
 Hotyat, F.: 26, 34, 229
 Hugo, Victor : 74, 346
 Husen, H.: 26
 Huynh Cong Tu : 121
 Illich, I.: 41, 50, 210
 Irwin, Claire Cook : 112, 113, 124
 Isambert-Jamati, V.: 201
 Itard : 339
 Izabelle, J.-H.: 201
 Jacobson, L.: 306
 Januszewski, Bodo : 126, 127, 143, 148, 150
 Jefferson, Thomas : 113
 Johnson, T. Page : 121
 Julia : 252, 253
 Kaddoura : 41, 50
 Kagiticibası, C.: 328
 Kaminski, A.: 178, 179, 181
 Kant : 346
 Kay, B.W.: 306
 Kazgan, G.: 327
 Keddie, N.: 306
 Keniston, K.: 108, 109
 Kerschensteiner : 212
 Key, Ellen : 349, 353
 Kholmogorov : 41
 Kleeman, Richard P.: 122
 Klein, Helmut : 151, 152, 166, 167, 340
 Koçer, H.A.: 329
 Kowalski, Stanisław : 168, 169, 182
 Kozakiewicz, N.: 51
 Krohn, Cara, 365
 Labov, W.: 306
 Lavrentiev : 41
 Lazar, Alexandru : 183, 184, 193
 Leibniz : 346
 Lejeune, Fritz : 357
 Licata, Joseph W.: 122
 Liebrader, Myron L.: 122
 Lines, P.M.: 122
 Lipset, S.M.: 172, 180
 Litt, T.: 337
 Little, A.: 26
 Lobrot : 211
 Locke : 346
 Lombroso : 349
 Lopes : 41, 50
 Lopez Riocerezo, Jose Maria : 251
 Lowe, Robert : 306
 Bowicki, W.: 181

Lynch, Patrick D.: 122

Macario, L.: 100, 108, 109

MacDonald, B.: 287, 290, 291

Makarenko, A.S.: 50, 56, 67, 212

Mann, I.: 136, 148

Mao : 212

Marazzi, Angelo : 1, 20

Maready, William F.: 122

Margineanu, N.: 230

Marmoz, L.: 194, 195, 202

Marmoz-Vasconcelos, H.: 194, 195, 202

Martinez Martin, Miguel : 203, 204, 218

Marx, K.: 260

Masson, Pierre-Maurice : 44, 45

Mattéi, Ange : 230

McClung, Merle : 122

McDaniel, Ernest : 122

McLuhan : 211

McPartland, James M.: 121

Mead, G.H.: 339

Meadows, Dennis : 365

Mehedinti, S.: 230

Mercker, R.: 145, 148

Mesarovic, Mihailo : 365

Mihu, A.: 67

Mill, Stuart : 72

Miller, Harry G.: 121

Mitscherlich, A.: 145, 149

Montero Villegas : 251

Montessori, Maria : 212, 353, 354

Mouchel : 44, 50

Muster, Dumitru : 219, 220, 230, 231

Nagliati, G.: 20

Nassif, R.: 209, 217

Neill, Alexander S.: 211, 305, 353, 366

Neves, M.H.: 201, 202

Newsom : 296

Nicola, I.: 67

Nitsch, Kurt : 358

Oblatas, R.R.: 242

Obreros de Maria : 242

Ortega Esteban, José : 232, 233, 255

Osterrieth, P.: 23

Otto, Berthold : 353

Ottoman : 310, 324

Özbay, F.: 327

Paine, Tom : 47

Pallach : 212

Pantelimon, G.: 67

Parnell, Dale : 122

Passeron, J.C.: 26, 50

Perez de Guzman, Juan : 251

Pestalozzi, Johan Heinrich : 212, 305, 353, 354

Pestel, Eduard : 365

Pétrovski : 41, 50

Phay, Robert E.: 122

Philipart, A.: 340

Piaget, J.: 55

Pinter, A.: 20

Piquer y Jober, J.J.: 108, 109

Piryov, Gehcho Dimitrov : 256, 257, 265, 266

Plancke, R.L.: 339, 351

Platon : 346

Platonov, K.K.: 258, 265

Plowden : 296

Podríamos : 43

Poggio, Andrea : 1

Poletti, M.: 20

Pont, H.B.: 290

Popescu-Neveanu, Paul : 230

Pouétois, J.P.: 27, 34

Prange, K.: 145, 149

Pringle, M.L. Kellmer : 306

Py, B.: 202

Rahnema : 41, 50

Ravier : 50

Reimer, E.: 50, 210

Reitz, Wm.: 112, 113, 125

Renau : 252, 253

Reutter, E. Edmund : 122

Richard, G.: 202

Richa, Radovan : 39, 40, 43, 50

Riva, Giorgio : 1, 20, 21

Robertson, J.M.: 306

Rodriguez Devesa, José Maria : 251, 252

Rof Carballo, J.: 109

Rogers : 211

Roloff : 344

Ronco, A.: 100, 108, 109

Rosenthal, R.: 306

Rossetti Pepe, G.: 20

Rostand, Jean : 227, 230

Rouphel, Gaston : 73

Rousseau, Jean Jacques : 45, 72, 212, 303, 305, 307, 332, 346, 349, 353

Rubinstein, L.S.: 259, 265

Russell, Bertrand : 49, 50

- Sadler, Michael : 295
 Safilios-Rothschild, C.: 326
 Salzwedel, W.: 167
 Sandven, Johs : 267, 268, 278, 279, 339
 Sanvisens, Alejandro : 216, 217, 218
 Scagliola, Adelaide : 20, 21
 Schimmel, David : 122
 Schleiermacher, Friedrich
 Ernst Daniel : 352, 354, 355, 359, 365
 Schöler, Walter : 367
 Schomburg, Eberhard : 358
 Schopenhauer : 349
 Schuhl, P.M.: 74
 Scutasu-Comanescu, I.: 227
 Sealey, Ronald W.: 122
 Sensat, Rosa : 212
 Sherif, M.: 68
 Simenschy, Th.: 227
 Sjöstrand, W.: 301, 306
 Smith, G.: 26
 Snyders : 50, 212
 Socrates : 228, 346
 Sorgen, Michael S.: 122
 Spencer, Herbert : 294, 306
 Spieler : 344
 Spitz, R.: 99, 108
 Stenhouse, Lawrence : 280, 281, 290, 292
 Stern, W.: 344, 347, 349
 Stokes, Ruth : 117
 Stones, E.: 340
 Suarez, Victoriano : 251
 Suchodolski : 50, 209, 217
 Sullerot, E.: 328
 Suret : 44, 50
 Sutherland, Margaret B.: 293, 294, 307
 Swadesh Rana : 205
 Szondi : 345
 Talysina, M.F.: 167
 Tan, E. Mine : 308, 309, 328, 329, 330
 Taylor, Monica J.: 290
 Tekeli, S.: 327, 328
 Termier, Pierre : 339
 Tews, Johannes : 355, 365
 Thomas, Donald : 122
 Thomas, W.I.: 175, 180
 Thorndike, E.L.: 138, 149
 Tice, Terrence N.: 122
 Tinker : 119
 Tolstoi : 211
 Tomaschewsky, K.: 167
 Toribio de Velasco : 235
 Tourtchenko, V.: 41, 50
 Trager, Robert E.: 122
 Trickett, Edison J.: 122
 Unat, F.R.: 329
 Unger, H.: 139, 149
 Ungör, B.Z.: 327
 Vaca, Fray Gabriel : 251
 van Herreweghe, Marie-Louise : 332, 341, 351
 Van Leer, Bernard : 23, 34, 35
 Vasquez, A.: 202
 Vaughan, Jeanette G.: 123
 Velasquez : 74
 Verbist, J.J.Richard : 339, 341, 342, 343, 350
 Vergon, Charles B.: 123
 Verheyen, J.E.: 339, 350
 Vogel, P.: 145, 149
 von Nordheim, Hans : 357
 Ward : 41, 50
 Watts, B.H.: 108
 Weinschenk, K.: 139, 149
 Wenger, O.: 139, 145, 149
 West, E.G.: 306
 White, B.Y.: 68
 Williams, Junious : 123
 Willower, Donald J.: 122
 Xirau : 212
 Yates, A.: 306
 Ybarra, Lopez Oruezábal y Manglano : 252
 Youssef, N.H.: 327, 329
 Yücel, H.A.: 326
 Zibolen, Endre : 95
 Zielinski, Johannes : 353, 367
 Zinnecker, J.: 133, 149
 Zlate, M.: 68
 Znaniecki, F.: 175, 179, 180, 181